

Die ontwikkeling van 'n geletterdheidsprogram vir Graad R-leerders

Verklaring

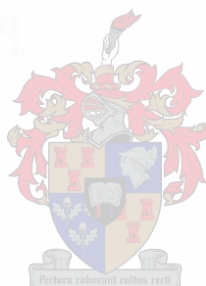
Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die in hierdie proefskrif
aangewende metode en materiaal is wat ek in die verloop van die
enige universiteit se verplegingswetenskaplike studies gebruik het.

Handtekening

A.P. Pepler

Datum

2004:03:09



Anel Pepler

HOD, BA, BED, MED

**Proefskrif ingelewer vir die graad
Doktor in die opvoedkunde aan die Universiteit Stellenbosch**

Promotor: Dr H Menkveld

April 2004

Medepromotor: Dr J Anker

Verklaring

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie proefskrif vervat, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie.

Handtekening:

Datum:

Opsomming

Taal staan sentraal in elkeen se lewe; nie alleen vorm dit deel van sy persoonlike groei en sy interaksie met ander nie, maar dit is ook sy toegang tot leer en ontwikkeling. In 'n veeltalige land soos Suid-Afrika word nie net 'n hoë taalbevoegdheidsvlak in die leerder se huistaal verwag nie, maar ook in 'n tweede taal. Ondersoeke na die geletterdheidsvermoëns van leerders in die Grondslagfase, wat bevind dat leerders aan die einde van Graad 3 nie behoorlik kan lees nie, vestig die aandag op die onderrig van geletterdheid. Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (2002) stel voor dat 'n gebalanseerde benadering gevolg word sodat die leerder vaardighede en strategieë kan ontwikkel om die "kode" van geskrewe taal te ontsluit.

Die doelstelling van hierdie studie is om 'n teoreties gefundeerde Geletterdheidsprogram vir Graad R-leerders te ontwikkel wat die jong leerder toerus om die konsepte van skrif te verstaan, skrifsimbole op 'n informele en genotvolle wyse te leer ken sodat dit as 'n alternatiewe aanwysingsstelsel gebruik kan word in aanvangslees in Graad 1.

Die literatuuroorsig vestig die aandag veral op twee benaderings in die geletterdheidsveld, naamlik die holistiese benadering en die fonetiese benadering (phonics). Die holistiese benadering hanteer geletterdheidsontwikkeling as 'n eenheid, beklemtoon begripsvorming en volg 'n bo-na-onder-proses in leesonderrig. Voorstanders van die fonetiese benadering gaan egter van die standpunt af uit dat voorbereiding vir lees direk met geskrewe taal gedoen word en beveel 'n onder-na-bo-proses aan. Dit word aanbeveel dat fonemiese bewustheid met letter-klankkorresponding eksplisiet, direk en sistematies onderrig word voor en onafhanklik van leesonderrig.

'n Positiewe ingesteldheid ten opsigte van lees en boeke is krities belangrik in die ontwikkeling van geletterdheid en tot soveel as 50% van die klem in aanbiedinge behoort op die vestiging van positiewe houdings te fokus. Om dit te bewerkstellig word aanbiedinge volgens die beginsels van vroeëkindontwikkeling beplan deurdat die leerder se ontwikkelingsvlak, sy vermoëns, behoeftes en belangstellingsveld as vertrekpunt geneem word.

Die empiriese ondersoek van hierdie studie behels 'n gevallestudie by 'n Graad R-klas. 'n Intervensieprogram wat op letter-klankkorrespondering fokus, is tydens die gevallestudie geïmplementeer. Die lesse het letter-klankkorrespondering bekend gestel en sluit direk aan by die bestaande Geletterdheidskurrikulum wat alreeds in Graad R toegepas word. 'n Gebalanseerde benadering is nagestreef deurdat komponente van albei benaderings geïnkorporeer is.

Die wyse waarop die jong kind leer en hoe hy begrip van die wêreld om hom verkry, is deeglik in die ontwerp van die intervensieprogram in ag geneem. Geen formele toetsing is in die intervensieprogram ingesluit nie, maar objektiewe data is verkry deur 'n grondige literatuurstudie, deelnemende observasie deur verskillende waarnemers asook onderhoude met verskillende rolspelers.

Die Graad R-leerders wat leergierig en op 'n baie ontvanklike stadium van hul lewe is en graag van skrif en boeke wil weet, was gemotiveerd en het met oorgawe aan die program deelgeneem. Positiewe houdings is gekweek en die leerders kon Graad 1 met entoesiasme aanpak.

Summary

Language is central to everyone's life, forms part of personal growth, interaction with others, and provides access to learning and development. In a multilingual country like South Africa a learner is not only expected to have a high level of proficiency in his mother tongue, but also in a second language. Investigations into the literacy proficiency of learners in the Foundation Phase, reveal that learners cannot read sufficiently well at the end of Grade 3. These investigations therefore focus attention on the instruction of literacy. The Revised National Curriculum Statement (2002) proposes that a balanced approach be adapted so that learners can develop skills and strategies to decipher the "code" of written language.

The object of this study is to develop a theoretically founded Literacy programme for Grade R learners, which will equip them, in an informal and enjoyable manner, with an understanding of the concept of writing and getting to know the symbols of writing. This can be used as an alternative system of indications in initial reading for Grade 1.

The focus of literary review is specifically directed towards two approaches in literacy, namely the holistic approach and the phonics approach. The holistic approach deals with literacy development unitarily and emphasizes concept formation, following a top-down process in reading instruction. The point of departure of the proponents of the phonics approach is that preparation for reading is done directly with written language. This approach proposes a bottom-up process. Phonemic awareness with letter-sound correspondence is instructed explicitly, directly and systematically prior to, and independently, of reading instruction.

A positive attitude regarding reading and books is very important in the development of literacy and as much as 50% of attention in presentations ought to focus on establishing positive attitudes. To accomplish this, presentations should be planned according to the principles of early child development in terms of which the learners' level of development, capabilities, needs and fields of interest are taken as the point of departure.

The empirical investigation in this study comprises a case study of a Grade R class. An intervention programme, in which the focus fell upon letter-sound correspondence, was implemented during the case study. The lessons introduced letter-sound correspondence, which was directly linked to the existing Literacy Curriculum being applied in Grade R at the time. A balanced approach, in terms of which components of both approaches in literacy development were incorporated, was followed.

How a young child learns and attains a grasp of the world about him was thoroughly taken into account in the design of the intervention programme. No formal supervision was included in the intervention programme, but objective data were obtained through a thorough literature study, participatory observation by different observers and interviews with several role players.

Grade R learners are eager to learn, are at a very impressionable stage of their lives and want to know more about writing and books. These learners were motivated so that they participated enthusiastically in the programme. Positive attitudes were inculcated and they eagerly commenced Grade 1.

Dankbetuigings

Graag betuig ek my dank en waardering aan die volgende persone en instansies:

- Dr. H Menkveld vir studieleiding en persoonlike ondersteuning.
- Dr. J Anker vir 'n positiewe bydrae tot 'n wyer perspektief.
- Die onderwyseres vir toegewydheid, bedagsaamheid en opofferinge tydens die empiriese ondersoek.
- Die preprimêre skoolhoof vir haar objektiewe insette.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement.
- Annalie en Elzette vir hulp in krisistye, Pieter vir tegniese versorging.
- Peppie vir volgehoue ondersteuning en aanmoediging.

My Hemelse Vader - aan Hom al die eer!

INHOUD

Hoofdstuk 1

1. Probleemstelling en eksklusiefteit van die artikel

1.1. Inleiding

1.2. Probleemstelling en aktualiteit van die artikel

1.3. Doel van die ondersoek

1.4. Navorsingsbegrip

1.5. Navorsingsontwerp

1.5.1. Oorsake

1.5.2. In-Gebaleerde

1.5.3. Data-analisesopposisie

1.5.4. Intervalle

1.6. Omvang van die ondersoek

1.6.1. Die belangproef

1.6.2. Verloop van die ondersoek *"Solank as wat die mens*

1.7. Verklaring van Terminologie

1.7.1. Vroeëkinderspraak

1.7.2. Geleierdheid *sy gewaarwordinge in taal bly formuleer*

1.7.3. Geleierdheidsontwikkeling

1.7.4. Graad R

1.7.5. Graad R-kwasi *Here, laat my taal leef*

1.8. Samevatting

en dat U hom nooit van die liggaam

Hoofdstuk 2

2. Die ontwikkeling van Afrikaans *van Afrika sal amputeer nie – "*

2.1. Inleiding

2.2. Taal en geleierdheid

2.3. Historiese oorsake van geleierdheid *Sheila Cussons*

2.3.1. Die sinistiese benadering

2.3.2. Die ewige benadering

2.3.3. Die sinistiese-analistiese benadering

2.3.4. Die taalbeheersingsbenadering

2.3.5. Die psopalinguistiese benadering

2.3.6. Die gendertekniese benadering

2.3.7. Die taalkennisbenadering (Language and approach)

2.3.8. Opsomming

2.4. Verdere ontwikkeling

2.4.1. Die holistiese onderliggende benadering (Whole Language Approach)

2.4.2. Fonetiese benadering

2.4.3. In-Gebaleerde benadering

2.4.4. Opsomming

2.5. Geleierdheid tydens die vroeë kinderjare

2.5.1. Ontwikkelende geleierdheid (Emergent literacy)

2.5.2. Eksperimentele of ontwikkelende skryf (invented writing)

2.6. Internasionale kumulatiewe vir Geleierdheidsontwikkeling in Graad R

2.6.1. Motivering vir ondersoek

INHOUD

Hoofstuk 1	1
1 Probleemstelling en aktualiteit van die ondersoek.....	1
1.1 Inleiding.....	1
1.2 Probleemstelling en aktualiteit van die ondersoek	1
1.3 Doel van die ondersoek	5
1.4 Navorsingsvraag	5
1.5 Navorsingsontwerp	6
1.5.1 Literatuuroorsig	7
1.5.2 'n Gevallestudie	8
1.5.3 Data-insamelingsmetodes	9
1.5.4 Intervensie	10
1.6 Omvang van die ondersoek	10
1.6.1 Die teikengroep	11
1.6.2 Verloop van die ondersoek	11
1.7 Verklaring van Terminologie	12
1.7.1 Vroeëkindontwikkeling	12
1.7.2 Geletterdheid	12
1.7.3 Geletterdheidsontwikkeling	13
1.7.4 Graad R	13
1.7.5 Graad R-leerder	14
1.8 Samevatting	14
Hoofstuk 2	15
2 Die ontwikkeling van Taal en Geletterdheid by die jong kind.....	15
2.1 Inleiding.....	15
2.2 Taal en geletterdheid	16
2.3 Historiese perspektief ten opsigte van leesonderrig.....	18
2.3.1 Die sintetiese benadering.....	19
2.3.2 Die analitiese benadering.....	22
2.3.3 Die sintetiese-analitiese benadering	24
2.3.4 Die taalbelewingsbenadering	26
2.3.5 Die psigolinguistiese benadering	27
2.3.6 Die geïndividualiseerde benadering	30
2.3.7 Die taalkennisbenadering (Language arts approach).....	31
2.3.8 Opsommend.....	32
2.4 Verdere ontwikkeling.....	33
2.4.1 Die holistiese onderrigbenadering (Whole Language Approach)	33
2.4.2 Fonetiese benadering	38
2.4.3 'n Gebalanseerde benadering.....	44
2.4.4 Opsommend.....	47
2.5 Geletterdheid tydens die vroeë kinderjare.....	48
2.5.1 Ontwikkelende geletterdheid (Emergent literacy).....	49
2.5.2 Eksperimentele of ontwikkelende skryf (Invented writing).....	52
2.6 Internasionale kurrikulums vir Geletterdheidsontwikkeling in Graad R	54
2.6.1 Motivering vir ondersoek.....	54

2.6.2	Die Verenigde Koninkryk.....	55
2.6.3	Nieu-Seeland	59
2.6.4	Verenigde State van Amerika	61
2.6.5	Opsommend.....	66
2.7	Bestaande geletterdheidskurrikulum vir Graad R in Suid-Afrika	66
2.8	Samevatting	72
Hoofstuk 3	74
3	Kinderontwikkeling – Die sesjarige leerder in Graad R.....	74
3.1	Inleiding.....	74
3.2	Groei en ontwikkeling	75
3.2.1	Fisieke ontwikkeling	77
3.2.2	Kognitiewe ontwikkeling	84
3.2.3	Sosiale ontwikkeling.....	92
3.2.4	Emosionele ontwikkeling.....	95
3.2.5	Normatiewe ontwikkeling	97
3.3	Onderrig tydens die vroeë kinderjare	99
3.3.1	Inleiding.....	99
3.3.2	Historiese perspektief.....	99
3.3.3	Die twintigste eeu.....	100
3.3.4	Die rol van ontwikkelingsielkundiges.....	101
3.4	Leer by die sesjarige leerder	103
3.4.1	Inleiding.....	103
3.4.2	Kindgesentreerde onderrig.....	104
3.4.3	Taal as middel tot leer.....	105
3.4.4	Leer deur Spel	111
3.5	Didaktiese beginsels	116
3.5.1	Inleiding.....	116
3.5.2	Informele benadering	116
3.5.3	Inhoud	119
3.5.4	Omgewing.....	121
3.6	Samevatting	126
Hoofstuk 4	128
4	Navorsingsontwerp en navorsingsmetodes.....	128
4.1	Inleiding.....	128
4.2	Die navorsingsontwerp.....	128
4.2.1	Die kwalitatiewe aard	128
4.2.2	Gevalllestudie	131
4.2.3	Die ondersoekgroep.....	133
4.3	Navorsingsmetodes	134
4.3.1	Literatuuroorsig	135
4.3.2	Die intervensie	135
4.4	Data-insamelingsmetodes.....	136
4.4.1	Observasie	137
4.4.2	Veldwerk en veldnotas	138
4.4.3	Onderhoude	139
4.4.4	Vraelyste	140
4.4.5	Dokumente.....	141
4.5	Geldigheid en betroubaarheid.....	142

4.5.1	Geldigheid.....	143
4.5.2	Betroubaarheid	145
4.5.3	Konseptualisering.....	147
4.5.4	Triangulasie	148
4.5.5	Veralgemening	149
4.5.6	Etiese oorwegings.....	150
4.5.7	Metodologiese beperkinge	150
4.6	Metodes van dataverwerking	151
4.7	Samevatting	153
Hoofstuk 5	154
5	Die intervensie.....	154
5.1	Inleiding.....	154
5.2	Situasie-analise.....	156
5.2.1	Die klasgroep	156
5.2.2	Die skool	157
5.2.3	Die onderwyseres	158
5.2.4	Die leerders.....	159
5.2.5	Die klaslokaal.....	159
5.2.6	Opsommend.....	160
5.3	Die ontwerp en implementering van die intervensieprogram	161
5.3.1	Die teoretiese raamwerk	162
5.4	Dataverwerking	167
5.4.1	Observasie.....	167
5.4.2	Onderhoude	176
5.4.3	Metodologiese triangulasie	181
5.5	Samevatting	183
Hoofstuk 6	184
6	Bevindings en aanbevelings.....	184
6.1	Inleiding.....	184
6.2	Bevindings	184
6.2.1	Bevindings ten opsigte van die onderrigmetode.....	184
6.2.2	Bevindings ten opsigte van die onderrigprogram	187
6.2.3	Bevindings ten opsigte van die leerders.....	190
6.2.4	Bevindings ten opsigte van die aanbiedings	192
6.3	Tekortkomings	193
6.3.1	Tekortkomings in die program.....	193
6.3.2	Tekortkomings in die ondersoek	194
6.4	Aanbevelings vir 'n geletterdheidsprogram vir Graad R.....	195
6.5	Navorsingsvraag	198
6.6	Aanbevelings vir verdere studie	199
6.7	Slotperspektief	199
BRONNELYS	201
Bylae 1 - Vraelyste	224
Bylae 2 – Spesifieke lesse	231
Bylae 3 – Voorbeelde van take	245

TABELLE

Tabel 5.1: Observasiedata.....175

FIGURE

Figuur 2.1: Die ondersoekende leesmodel.....58

Figuur 5.1: Kruisvalidasie van onderhoude.....181

Hoofstuk 1

1 Probleemstelling en aktualiteit van die ondersoek

1.1 Inleiding

Die skuif in 1996 deur die Nasionale Onderwysdepartement na Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO), noodsaak kurrikuluminisiatief in alle onderrig. Volgens die Beleidsdokument vir die Grondslagfase (Nasionale Onderwysdepartement, Okt. 1997), word die Ontvangsjaar (Reception Year) of Graad R, nie as 'n institutionele jaar van onderrig in die primêre skool gesien nie, maar as 'n eerste inleidende jaar van die Grondslagfase om in die toekoms in te faseer. Infasering van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (2002) vir die Grondslagfase, Grade R – 3, word beplan vir 2004. Hierdie dokument stel 'n lewenslange leerder in die vooruitsig en is daarop gerig om elke leerder se volle potensiaal te ontwikkel. Taal staan sentraal tot elkeen se persoonlike groei, sy interaksie met ander en sy toegang tot leer en tot die wêreld. Die assesseringstandaarde van die leerder se huistaal bied ondersteuning vir die ontwikkeling van verskillende soorte geletterdheid, soos lees-, skryf-, visuele en kritiese geletterdheid. Die dokument stel dit ook duidelik dat in 'n veeltalige land soos Suid-Afrika 'n hoë taalbevoegdheidsvlak in minstens twee tale verwag word.

1.2 Probleemstelling en aktualiteit van die ondersoek

Taal is die eintlike medium waardeur leer geskied. Taal is 'n essensiële leergereedskap en in die skool berus feitlik alle onderrig, konsepte en inligting op die gesproke en geskrewe woord. Die voorskoolse jare moet vrugbaar gebruik word om die kind 'n taal te leer wat hom in staat sal stel om homself in die skoolsituasie te kan handhaaf (Garbers, Faure & Kok 1976:18).

Die noodsaaklikheid dat leerders vir skooltoetrede voorberei word, word deur verskeie studies ondersteun. Volgens Erasmus (1992:87,88) toon navorsers soos Clark (1986), Topping en Wolfendale (1985), Burrueta-Clement (1984), Skeels (1980), Krech (1969)

en Rosenzweig (1966) die belangrikheid van stimulasie tydens die vroeë kinderjare op breinontwikkeling in hul studies aan. Garbers e.a.(1976:13) gaan verder deur te beweer dat kinders wat in 'n parate opvoedingsituasie bepland en sistematies skoolgereed gemaak is, 'n beter peil van leergereedheid bereik. Hy beskou vroeë individualisering in opvoedingsorg en –begeleiding as die allerbeste voorbereiding vir formele onderrig. Wanneer die jong kind blootgestel word aan persone wat slegs staatmaak op hul intuïtiewe kennis, lukrake en onbeplande opvoedingstrategieë, is die kind die lydende party aangesien daar geen waarborg is dat sy skooltoetrede en aanvangsleerjare goed georden en suksesvol gaan verloop nie.

Onderrig aan leerders in die fase van vroeëkindontwikkeling, is 'n gespesialiseerde veld en vereis gespesialiseerde opleiding. Seefeldt (1980:62) sê tereg: "The program will only be as good as the trained teacher makes it. Without a highly skilled teacher who understands children and knows how to utilize the facilities available, superior care and education will not result." Die onderwyseres in hierdie fase van kindontwikkeling benodig toepaslike kennis van die ontwikkelingsvlakke en onderrigpraktyk wat effektief is vir leerders in Graad R (Ontvangsjaar / Reception year) en behoort opgelei te wees in die didaktiese beginsels vir hierdie opvoedingsfase.

Greenberg (1998 b:30) vestig die aandag daarop dat onderrig aan jong kinders al meer uitdagend word vanweë die groter verskeidenheid wat by hierdie leerders voorkom. 'n Gekompliseerde samelewing wat problematiese gesinstipes, gesinsonvolledigheid en gesinsverbrokkeling insluit, word aangetref. Groot individuele verskille soos taal-, kultuur- en godsdienstige verskille, asook verskille as gevolg van die ekonomiese situasie van die gesin, die woonbuurt en die gemeenskap waarin die kind hom bevind, kom voor en beïnvloed die ontwikkeling van die jong kind. Siekte, werkloosheid en armoede in die gesin, het noodwendig 'n groot invloed op die kind se wording tydens sy vroeë kinderjare. Dit is dus duidelik dat individuele begeleiding 'n noodsaaklike komponent is van die onderrigtaak in die Graad R-klas om die verskille van leerders ten opsigte van hul opvoeding tuis, hul agtergrond en ervarings, aan te spreek. In die RSA word hierdie eis verder bemoeilik deur groot getalle leerders onder die beheer van een onderwyseres.

Die vinnig veranderde wêreld veral op tegnologiese gebied, dwing die aandag verder na geletterdheidsontwikkeling. Tegnologiese ontwikkeling vereis 'n hoë standaard, asook andersoortige vaardighede ten opsigte van geletterdheid. Kress (1997:1) vestig die aandag daarop dat inligting in verskeie vorme na vore kom soos in syfers, sketse, binêre voorstellings en deur middel van elektroniese tegnologie. O'Hara (2000:47) beveel aan dat Graad R-leerders reeds aangemoedig moet word om effektiewe gebruikers van inligtings- en kommunikasie-tegnologie te word en beveel die gebruik van televisie, radio, oudio- en videokasette, faksmasjiene, rekenaars en die internet op 'n vroeë ouderdom aan om in pas te wees met die tegnologiese ontwikkeling van vandag. Die gebruik van elektroniese apparaat vereis egter nog steeds begrip van taal en daarom is dit dringend noodsaaklik dat kinders onderrig word om op bekwame wyse te leer lees en skryf.

In Suid-Afrika is die geletterdheidsvermoëns van leerders in die Grondslagfase in verskeie studies ondersoek. Die Chisholm-kurrikulumverslag (2000) en die JET-Graad 3-geletterdheidsverslag (2000) se bevindinge is dat leerders aan die einde van Graad 3 nie behoorlik kan lees nie. Bevindinge aangaande die vaardigheidsvlakke van leerders in die Grondslagfase toon in 'n omvattende nasionale verslag (Louw, Die Burger, 11 Junie 2003: 1), 'n gemiddelde prestasie van slegs 39% ten opsigte van lees en skryf; 'n situasie wat dringende ingryping vereis.

Geletterdheidsontwikkeling verkry ook in ander lande prominente aandag. In Brittanje word 'n hersiene kurrikulum vir geletterdheid geloods om prestasievlakke in lees te verbeter. In Nieu-Seeland skakel die leerder reeds vanaf die dag waarop hy 5 jaar oud is by verpligte skoolonderrig in om blootstelling aan leesvoorbereiding te kry en in die V.S.A. word daar voorgestel dat daar elke dag aktief aan die leerder in Kindergarten (5-jariges) se taalontwikkeling gewerk word om geletterdheid te bevorder. 'n Hoë standaard van geletterdheid word vereis om funksioneel geletterd te wees.

Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring gee hoë prioriteit aan taalontwikkeling, veral in die Grondslagfase wanneer die kind leer lees en skryf (2002:6). Voldoende kennis van geletterdheidsontwikkeling en hoe die jong kind sin maak van geskrewe taal waardeur hy hedendaags omring word, is gevolglik krities belangrik. In die praktyk ondervind leerkragte van Graad R egter probleme hoe om die aanbevole tydstoewysing

van 40% vir die Geletterdheidsprogram soos vir die Grondslagfase voorgehou word, in te klee. Verdere tekortkominge is dat die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring vir Grade R-9 (2002:13-20) aandui wat om in Graad R te onderrig, maar dat die leerkrag nie weet hoe om dit te doen nie en ook nie oor toepaslike hulpmiddele beskik nie. Die gevolg is die gebruik van vertaalde en/of ontoepaslike pakkette, voorskrifte en raad van onopgeleides of die aanbieding van inhoud volgens 'n afgewaterde en maklike Graad 1.

Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (2002:11,12) verwys spesifiek na geletterdheid en stel voor dat daar wegbeweeg word van die "leesgereedheidsbenadering" na 'n "gebalanseerde benadering" deurdat subvaardighede soos ouditiewe en visuele onderskeiding, asook motoriese vaardighede ontwikkel word gedurende die kind se vroeë leerervaringe. Alle leerders begin skool met reeds bestaande kennis van en 'n hoë bevoegdheidsvlak in hul huistaal en daarom behoort die klaskamer 'n ruimte te wees waar die leerders se reeds bestaande kennis en vaardighede geprys, gerespekteer en verder ontwikkel word. Leerders moet gehelp word om tegnieke en strategieë te ontdek wat hulle help om die "kode" van die geskrewe woord te ontsluit.

Tekortkominge in die opleiding van Graad R-onderwysers beïnvloed geletterdheidsontwikkeling in Graad R op tweeërlei vlakke. Onderwyseresse in Graad 1 het 'n grondige kennis van die vaardighede en strategieë wat die leerder vir die lees- en skryfproses benodig, maar is nie onderleg in onderrigstrategieë om die sesjarige leerder toepaslik te begelei nie. Die opgeleide preprimêre onderwyseres wat toepaslik opgelei is vir Graad R-onderrig, lei weer gebrek aan fundamentele kennis aangaande die ontwikkeling van die lees- en skryfproses. Hoëkwaliteitonderrig aan Graad R-leerders vereis 'n deeglike kennis van vroeëkindontwikkeling, veral ten opsigte van hoe die jong kind leer en sin maak van die wêreld om hom. Vir effektiewe geletterdheidsontwikkeling in hierdie fase benodig die leerkrag ook 'n fundamentele kennis van geletterdheidsontwikkeling, watter vaardighede en strategieë benodig word om die leerder in die lees- en skryfproses van Graad 1 te ondersteun en hoe om dit te ontwikkel. 'n Geletterdheidsprogram vir Graad R wat aantoon hoe om hierdie twee komponente te integreer en toe te pas, is noodsaaklik.

1.3 Doel van die ondersoek

Die doel van hierdie studie is:

- Om die ontwikkeling van die geletterdheidsproses te bestudeer om sodoende die vaardighede en strategieë te identifiseer wat die jong leerder benodig om skrif te verstaan.
- Om Internasionale Geletterdheidskurrikulums te ondersoek wat aandui wat alreeds in hierdie ontwikkelingsfase onderrig word.
- Om insig te verkry hoe die sesjarige, die Graad R-leerder, inligting bekom, gebruik en toepas tydens die proses van geletterdheidsontwikkeling.
- Om toepaslike onderrig vir sesjariges na te vors en hiervolgens 'n intervensieprogram te ontwerp wat aansluit by die bestaande Geletterdheidskurrikulum vir Graad R.
- Om 'n gevallestudie te onderneem waartydens die intervensieprogram toegepas word in 'n Graad R-klas, observasie te doen en deur middel van onderhoude met verskillende rolspelers, objektiewe inligting te verkry hoe om vaardighede by die jong leerder effektief te ontwikkel.
- Om volgens die bevindings van die ondersoek, aanbevelings te doen om 'n teoreties gefundeerde geletterdheidsprogram wat toepaslik is vir Graad R-leerders, daar te stel.

1.4 Navorsingsvraag

Die doel van die ondersoek lei na verskillende vrae wat beantwoord moet word.

- Hoof-navorsingsvraag
 - Hoe kan geletterdheidsontwikkeling by Graad R-leerders effektief bevorder word?

- Sub-vrae

- Watter aanwysingsisteme gebruik die jong leerder om begrip van geskrewe materiaal te verkry?
- Watter strategieë en vaardighede benodig die jong leerder om skrif te verstaan?
- Kan die jong leerder die skrifsimbole wat hy/sy herken, toepas en gebruik?
- Hoe kan leerinhoud in hierdie verband toepaslik vir die jong leerder aangebied word?

1.5 Navorsingsontwerp

Die aard van die navorsingsvraag lei die navorser na die keuse van 'n kwalitatiewe ontwerp, aangesien die ondersoek op die proses en ontwikkeling van geletterdheid fokus. Die kwalitatiewe navorser is geïnteresseerd daarin om die begrip wat mense van hul ervarings en die wêreld gekonstrueer het, te verstaan. Miles en Huberman (1994:10) dui 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp as die beste strategie aan om dinge te ontdek en 'n nuwe veld te eksploreer, want dit beklemtoon hoe mense ervarings beleef en begrip verkry. Die ontwerp van 'n kwalitatiewe ondersoek is ontwikkelend en buigsaam en reageer op veranderende omstandighede in dit wat ondersoek word, want inligting word verkry deur 'n proses oor 'n deurlopende periode te bestudeer. Die ondersoek aangaande die ontwikkeling van die geletterdheidsproses by Graad R-leerders is dus 'n ondersoekende en verkennende studie.

Kwalitatiewe navorsing impliseer 'n direkte belang met ervarings soos dit beleef word en fokus op natuurlike gebeure, gewone ervarings in 'n natuurlike omgewing sodat verstaan kan word wat werklik gebeur. Die natuurlike konteks is die direkte databron en die navorser gaan na die plek waar dit gebeur wat ondersoek word, in hierdie studie na 'n Graad R-klas.

Die navorsingsontwerp is ryklik beskrywend en steun op gedetailleerde en ingewikkelde beskrywings van mense en gebeure. Woorde, beelde en beskrywings eerder as syfers en getalle, word gebruik om oor te dra wat die navorser van die verskynsel ontdek het. Daar is beskrywings van die konteks, die deelnemers, en die aktiwiteite. Direkte aanhalings uit dokumente en van die deelnemers se eie woorde word ingesluit om die bevindings te ondersteun (Merriam, 1998: 7,8, Denscombe, 1999: 175,176).

Kwalitatiewe navorsing word geassosieer met navorserbetrokkenheid, want die navorser is die primêre instrument om data te versamel en te analiseer. Die navorser verkry direkte inligting wat op werklike observasie gegrond is, gaan uit, kyk en soek doelgerig en gestruktureerd deur op 'n spesifieke geval te fokus wat gevestig is in sy konteks. Kwalitatiewe navorsing maak gebruik van verskeie vorme van ondersoek wat help om die verskynsel te verstaan en te verduidelik met so min as moontlike ontwigting van die natuurlike omgewing. (Denscombe, 1999: 27, Merriam, 1998: 5).

Die kwalitatiewe navorser streef na die verweefdheid tussen teorie en data (Henning, 1995: 30). Teorie en gegewens beïnvloed mekaar wedersyds. 'n Oorsig van die literatuur bied 'n konseptuele raamwerk en dui die verband tussen die ondersoek en die teorie aan. Teorie werp lig op die navorsingsprobleem, dit verduidelik die karakter van die navorsingsproses en ondersteun die navorser in die besluite omtrent metodologiese kwessies. Volgens Babbie, Mouton, Vorster en Prozesky (2001:76) is daar twee tipes studies wat in die navorsingsontwerp gebruik kan word, naamlik empiriese en nie-empiriese studies. 'n Literatuuroorsig, nie-empiries, vorm saam met die empiriese studie, 'n gevallestudie, die basis van hierdie studie.

1.5.1 Literatuuroorsig

Literatuur word volgens Mouton (2001) as 'n sekondêre bron beskou. Die hoofdoel van 'n literatuuroorsig is om uit te vind wat alreeds in die veld van ondersoek gedoen en geskryf is. Deur inligting uit die literatuur, word die noodsaaklikheid en dringendheid van die studie beklemtoon. Literatuur ondersteun die wyse waarop die studie beplan word, asook hoe konsepte bepaal en afgebaken word. 'n Literatuuroorsig kan ook aantoon hoe die ondersoek vorder en hoe die gegewens wat alreeds bekend is, verfyn of hersien kan word (Merriam 1998).

Literatuuoroorsig is 'n uitstaande bron om toepaslike teorieë te identifiseer en as 'n basis vir die samestelling van 'n teoretiese struktuur te dien. Hierdie teoretiese struktuur of raamwerk vanuit die literatuuoroorsig dui eerstens aan wat van die onderwerp bekend of nog nie bekend is nie. Dit dui ook die presiese doel van die studie aan en hoekom dit belangrik is om te ondersoek, op watter aspek gefokus gaan word en waarna en hoe ondersoek ingestel moet word (Mertens 1998).

Die vertrekpunt in hierdie studie is dan eerstens 'n literatuuoroorsig oor die verskillende wyses waarvolgens geletterdheidsontwikkeling bevorder kan word. Navorsing word gedoen aangaande die ontwikkeling van nuwe tendense in verband met beginnerslees en hoe begrip van skrifkonsepte en skrifsimbole by die jong kind ontwikkel kan word. Drie internasionale modelle van Geletterdheidskurrikulums wat alreeds geïmplementeer is, word ondersoek om aan te dui wat in hierdie ontwikkelingsfase onderrig word. Die standpunte van Uitkomsgebaseerde Onderwys soos dit in Suid-Afrika geïmplementeer word en die voorskrifte van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Grade R-9 (2002), word bestudeer. Om inligting uit die geletterdheidsveld vir Graad R-leerders toepaslik te maak, word daar ook 'n deeglike studie onderneem aangaande vroeëkindontwikkeling, wat veral fokus op hoe die jong kind leer en begrip van die wêreld om hom verkry.

1.5.2 'n Gevallestudie

Gevallestudies is spesifiek bruikbaar vir die bestudering van opvoedingsinisiatiewe, vir programmevaluering en inligting om beleid te formuleer. Gevallestudies in die opvoedkunde word veral aangewend waar die navorser geïnteresseerd is in die proses van ontwikkeling en word toegepas sodat spesifieke kwessies ondersoek kan word. Dit staan ook bekend as veldstudies aangesien die navorser uitgaan na die plek van ondersoek, sodat die persone waar hul betrek word in aksies en interaksies binne die konteks van hul natuurlike omgewing, waargeneem kan word (Merriam, 1998:41).

In gevallestudies word klein getalle verkies waar gebeure op 'n natuurlike wyse plaasvind sodat die interaksies en leeromgewing tydens die leergebeure grondig ondersoek en beskryf kan word. Gevallestudies verskaf genoeg detail om komplekse situasies te ontleed, fokus op verhoudinge en prosesse en is holisties van aard. Om

een aspek te verstaan, moet ook verstaan word hoe ander aspekte daaraan verbind is en hoe alles saamwerk. Die eindproduk, uitkomst of resultate is belangrik, maar meer klem is op die proses van ontwikkeling, dit wil sê hoekom 'n uitkoms behaal is, eerder as wat behaal is (Denscombe 1999:30).

Gevallestudies ondersoek wat alreeds bestaan en wat sal bly bestaan. Veelvuldige bronne en 'n verskeidenheid metodes kan gebruik word om data te genereer soos die bestudering van toepaslike literatuur en relevante dokumente, deelnemende observasie, veldwerk en veldnotas, informele, ongestruktureerde en semi-gestruktureerde onderhoude, asook vraelyste. In hierdie ondersoek is 'n gevallestudie by 'n Graad R-klas onderneem om die proses van geletterdheidsontwikkeling by die leerders te ondersoek.

1.5.3 Data-insamelingsmetodes

Die interne waarde van die studie lê in die wyse waarop die navorsing uitgevoer is. Insigte wat die basis van 'n gegronde teorie vorm, ontstaan uit reeds bestaande teorieë wat deur die literatuur na vore gekom het, asook deur persoonlike ervarings en ervarings van ander. Die breedvoerigheid van die ondersoek dra by tot die betroubaarheid van die ondersoek. Die navorsingsdoel, naamlik om die ontwikkeling van geletterdheid in Graad R effektief te bevorder, word deurentyd in berekening gebring.

Betroubaarheid word bevestig deur die gebruikmaking van verskillende metodes van datagenerering soos verkry deur die literatuuroorsig en die gevallestudie. Geen gestandariseerde toetse of metings word gebruik nie, aangesien die studie nie op resultate fokus nie, maar wel op die proses van ontwikkeling. Deelnemende observasie word in 3 siklusse onderneem en wel deur die klasonderwyseres, die navorser en 'n onafhanklike waarnemer. Inligting vanuit observasie word tydens verskillende onderhoude bespreek, met mekaar vergelyk en in 'n matriks vertoon. Teenstrydighede word geïnterpreteer en verklaar na verdere deurdagte besprekings en die stel van standpunte. Verskillende perspektiewe vanuit die onderhoude word deur middel van kruisvalidasie aangetoon. Deur metodes te kombineer met behulp van triangulasie, word 'n beter substansiële beeld van die realiteit verkry. Ryk en deeglike beskrywings

stel ander opvoeders in staat om die bevindinge op soortgelyke situasies toe te pas. Die eksterne waarde van die navorsing lê in die bevordering van onderwyspraktyk vir Graad R-leerders.

1.5.4 Intervensie

'n Intervensieprogram vorm deel van die gevallestudie van die Graad R-klas. 'n Toepaslike onderrigprogram vir jong leerders neem die kind as vertrekpunt en nadat die nodige agtergrondinligting ingewin is aangaande die ontwikkelingsstand van die betrokke klasgroep, word die intervensieprogram beplan. Aangesien die bestaande kurrikulum wat in Graad R toegepas word, holisties van aard is, fokus die intervensieprogram hoofsaaklik op die bekendstelling van letter-klankkorrespondering. Op hierdie wyse word die belangrikheid van foneembenadering en dekodering binne 'n gebalanseerde aanbiedingswyse beklemtoon. Elke week, soos die intervensieprogram by die skoolaktiwiteite inpas, word twee lesse aangebied, naamlik een les vir bekendstelling van 'n letter en 'n opvolgles vir dieselfde letter. 'n Aanbieding bestaan uit bekendstelling aan die hele klasgroep (grootgroeponderrig), en word opgevolg met individuele aandag aan 'n klein groepie, terwyl die res van die leerders by die leerstasies aktiwiteite uitvoer. Die leerders roteer sodat elke leerder individuele hulp by die onderwyseres in die klein groepie kry, asook die geleentheid om aktiwiteite by die leerstasies af te handel. Aktiwiteite by die leerstasies word aangewend om spesifieke leerinhoud verder te onderrig, te versterk en vas te lê. 'n Aanbieding word beplan om ongeveer 15 minute vir die groot groep en ongeveer 5 – 7 minute vir elke klein groepie te duur sodat die totale tydsduur van 1 uur kan inpas by die toegestane tyd van die dagprogram.

1.6 Omvang van die ondersoek

Die navorser volg 'n benadering van opeenvolgende ontdekking en die ondersoek is doelgerig en gestruktureerd. Aangesien die aard van die ondersoek ontdekkend en verkennend is en die navorser die interaksies en gedrag van die Graad R-leerders deeglik waarneem en bestudeer in die proses van geletterdheidsontwikkeling, word die ondersoek beperk tot 'n enkele klasgroep.

1.6.1 Die teikengroep

'n Doelbewuste monsteraanwysing volgens Denscombe (1999:15) is gedoen deurdat die ondersoekgroep gekies is met 'n spesifieke doel voor oë. Met reeds bestaande kennis van die onderwerp, persone en situasie gaan die navorser van die veronderstelling uit dat hierdie ondersoekgroep verteenwoordigend is van 'n normale preprimêre groep wat die daaropvolgende jaar almal na Graad 1 gaan. Alhoewel die ondersoek op klein skaal plaasvind, kan inligting veralgemeen en wyer toegepas word, aangesien die geval tipies is van ander klasse. Die teikengroep op wie hierdie studie betrekking het, is alle Graad R-leerders wat die daaropvolgende jaar skoolpligtig is.

1.6.2 Verloop van die ondersoek

Eerstens word 'n deeglike ondersoek onderneem oor die literatuur van aanvangslees om insig te bekom oor hoe die jong leerder begrip van geskrewe materiaal verkry. Enkele Internasionale kurrikulums word bestudeer om op hoogte te kom van wêreldtendense aangaande onderrig in Graad R veral ten opsigte van geletterdheid. Die verdere literatuuroorsig handel oor die onderrigbenadering wat van toepassing is in die fase van vroeëkindontwikkeling. Op grond van hierdie inligting word 'n tentatiewe intervensieprogram ontwerp om letter-klankkorrespondering by Graad R-leerders bekend te stel.

Die belangrikste komponent wat die gevallestudie vorm, is die toepassing van die intervensieprogram in 'n Graad R-klas oor 'n tydperk van ses maande. Aangesien die ondersoek ontdekkend van aard is, word die hoeveelheid lesse nie vooraf bepaal nie, maar die navorser word gelei deur dit wat waargeneem word. Direkte observasie in die natuurlike omgewing soos dinge werklik gebeur sonder om die proses te onderbreek, word toegepas. Observasie word in 3 siklusse gedoen. Die eerste siklus van observasie word deur die klasonderwyseres gedoen wat ook die aanbieding hanteer. Na afloop van elke aanbieding word inligting van die onderwyseres verkry deur 'n informele gesprek en 'n vraelys. Die tweede observasiesiklus vind gedurende die derde kwartaal plaas en word deur die onderwyseres en die navorser gedoen. Dit word ook opgevolg met informele gesprekke. Die derde siklus vind in die vierde kwartaal plaas en word deur die onderwyseres, die navorser en die onafhanklike waarnemer gedoen.

'n Semi-gestruktureerde onderhoud word na afloop van die intervensie met die onderwyseres en die onafhanklike waarnemer gevoer en die inligting word op band opgeneem. Hierdie inligting word gekonsolideer deur middel van vraelyste, een aan die onderwyseres en een aan die onafhanklike waarnemer.

Die daaropvolgende jaar, wanneer die Graad R-leerders reeds in Graad 1 is, word 'n ongestruktureerde onderhoud met die Graad 1-onderwyseresse gevoer om terugvoering aangaande die vordering van die leerders wat aan die intervensie blootgestel was, te verkry.

Die finale verwerking van inligting, asook verfyning en afronding van die ondersoek sal laastens plaasvind.

1.7 Verklaring van Terminologie

1.7.1 Vroeëkindontwikkeling

Vroeëkindontwikkeling (Early Childhood Development) is 'n sambreelterm wat verwys na die groei en die ontwikkelingsproses ten opsigte van die kind se fisieke, kognitiewe, emosionele, normatiewe en geestelike ontwikkelingsareas vanaf geboorte tot ongeveer die ouderdom van nege jaar (Illustrative Learningprogramme for Grade R 1997:5). Kennis van alle areas van vroeëkindontwikkeling is noodsaaklik om by sesjarige leerders agterstande te identifiseer, programaanpassings te doen met die oog op hulpverlening en effektiewe verwysings indien nodig.

1.7.2 Geletterdheid

Geletterdheid verwys na 'n mens se vermoë om met die wêreld om jou te kommunikeer, dit wil sê hoe gesproke en/of geskrewe taal op eenvoudige of gesofistikeerde wyse gebruik word, om met die wêreld om te gaan. Dit is die gebruik van die produkte en beginsels van die skriftstelsel om begrip van geskrewe teks te verkry. Geletterdheidsaktiwiteite en vaardighede wat assosieer word met die gebruik van skrif, sluit nie net lees en skryf in nie, maar ook die verstaan en interpretasie van simbole,

syfers en tekens. Geletterdheid dui op die vermoë om op funksionele vlak te lees en te skryf en die gebruiker moet dit kan aanwend om sy/haar doel te bereik waarvoor diit nodig word. Geletterdheid is wyer en breër as net lees en skryf, dit sluit ook ander kreatiewe of analitiese aktiwiteite in, die ontsluiting van vermoëns om in hoër-vlak denke betrokke te raak en betrek kennis en vaardighede in spesifieke vakgebiede soos wiskunde, omgewing, rekenaar, musiek en visuele kunste (Gunning 1996; Duffy & Roehler 1993; Snow 1983).

1.7.3 Geletterdheidsontwikkeling

Alhoewel taalontwikkeling geletterdheidsontwikkeling vooraf gaan, is die proses van ontwikkeling van albei vaardighede nou verbonde en kan hulle nie geskei word nie. Verwerwing van taal is 'n deurlopende proses wat alreeds voor geboorte begin en uiteindelik oorgaan in die beheersing van lees en skryfvaardighede. Geletterdheidsontwikkeling is 'n geleidelike proses wat fisieke, kognitiewe sowel as sosiopsigolinguistiese vaardighede behels om uiteindelik gebruikers en skeppers van gesproke en geskrewe taal te lewer. Geletterdheidsontwikkeling word beïnvloed deur die taalvaardigheid van die kind en doelgerigte bemoeienis en onderrig word nodig (Calitz 1999; Hobort & Frankel 1999; Strickland & Morrow 1991).

1.7.4 Graad R

Graad R (Reception year), verwys na die jaar voor verpligte onderwys of ook na die eerste inleidende jaar van die Grondslagfase, dit wil sê die jaar voor Graad 1. Graad R word ook Ontvangsjaar of Graad 0 in die volksmond genoem. Graad R is nie verpligtend nie, maar Leeruitkomst- en Assesseringstandaarde word in die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (2002) vir onderrig in Graad R uiteengesit. Dit word aanbeveel dat Leerprogramme soos in die Onderwysgids : Grondslagfase (2003) uiteengesit, beplan en implementeer word by alle groepe wat sesjarige akkommodeer. Aangesien alle leerders nie Graad R bywoon nie, is dit nodig dat begrippe, vaardighede en strategieë vir Graad R in Graad 1 onderrig en vasgelê word.

1.7.5 Graad R-leerder

In Suid-Afrika is 'n leerder skoolpligtig die jaar waarin hy/sy sewe word en word hy/sy dan toegelaat tot Graad 1. 'n Graad R-leerder is 'n sesjarige leerder wat onderig ontvang in die jaar voor verpligte onderwys. Die Graad R-leerder kan by inskrywing vyf jaar oud wees om in die loop van die jaar ses te word. Graad R-leerders word gewoonlik aan die begin van die skooljaar ingeskryf, maar leerders kan ook deur die jaar tot 'n Graad R-klas toetree. Vir hierdie studie word die Graad R-leerder ook as die sesjarige aangespreek.

1.8 Samevatting

Hoofstuk 2 bestaan uit 'n tersaaklike literatuuroorsig oor taal en geletterdheid. Die doel daarvan is om die nuutste tendense ten opsigte van die ontwikkeling van die lees- en skryfproses aan te dui.

Hoofstuk 3 fokus op vroeëkindontwikkeling wat toepaslike onderrigstrategieë insluit wat Graad R-leerders met die nodige vaardighede vir aanvangslees sal toerus.

Hoofstuk 4 is 'n uiteensetting van hoe die navorsing onderneem en volvoer is.

Hoofstuk 5 bestaan uit 'n beskrywing van die intervensieprogram wat deel van die ondersoek gevorm het, asook die resultate van die dataverwerking.

In **Hoofstuk 6** word die bevindings van die navorsing uiteengesit en aanbevelings gedoen vir 'n Geletterdheidsprogram vir Graad R-leerders

Hoofstuk 2

2 Die ontwikkeling van Taal en Geletterdheid by die jong kind

2.1 Inleiding

Taal is fundamenteel aan menswees, dit is die mens se mees kenmerkende karaktertrek. Al word die mens gebore met die vermoë om taal te gebruik en te kan praat, moet taal nog steeds aangeleer word. Taal is 'n stelsel van simbole wat die mens aanwend om sin te maak van die wêreld op so 'n manier dat dit ook sin maak vir ander. Deur taal is dit moontlik om gedagtes, gevoelens, behoeftes, boodskappe en inligting oor te dra en dit ook van ander te verkry. Taal staan sentraal in ons lewe, want ons kommunikeer en verstaan ons wêreld deur middel van taal (De Witt & Booysen 1994; Greene & Petty 1975).

Vier dimensies word in die taalsisteem onderskei, naamlik fonologie, morfologie, sintaksis en semantiek. Die basiese klanke wat in gesproke taal voorkom, word foneme genoem en fonologie het dus betrekking op die klanksisteem van 'n taal en sluit ook uitspraak in. Elke taal het sy eie fonologiese reëls wat bepaal op watter wyse foneme in die bepaalde taal gekombineer word. Die woord "ek" [ɛk], het twee foneme en die woord "siek" [si:k] het drie foneme, want dit is die hoeveelheid klanke wat in die onderskeie woorde gehoor word. Die kleinste eenheid van klank wat betekenis inhou, word 'n morfeem genoem. Morfeme word saamgevoeg om betekenisvolle woorde te vorm. Sintaksis dui die grammatikale struktuur van 'n taal aan en sluit grammatika en vormleer in. Die reëls om taal korrek te gebruik, vorm die grammatika van 'n taal. Elke taal het eie taalreëls wat net op daardie taal van toepassing is. Semantiek dui op die betekenis van taalsimbole. Die gebruik en verstaan van verskillende taalelemente is hier ter sprake soos die korrekte gebruik van woordeskat, sinonieme, antonieme, verbuigingsvorme, sinskonstruksie en andere. Die betekenis van taal maak denke moontlik en kom na vore wanneer die semantiek van 'n taal ter sprake kom (Kapp 1990; De Witt & Booysen 1994).

2.2 Taal en geletterdheid

Taal kom in twee vorms voor naamlik gesproke en geskrewe taal. Alhoewel nie almal toegang tot geskrewe taal het nie, is en bly gesproke taal die medium wat vir almal bekend is. Taalvaardighede vir die jong kind behels twee aspekte van kommunikasie, naamlik sosiale en kognitiewe vaardighede. Sosiale vaardighede dui op die weergee en uitdrukking van behoeftes aan ander persone. Kognitiewe taalvaardighede behels die verstaan en begripsvorming, die ondersoek en inwin van inligting (Allen & Hart 1984).

Geletterdheid verwys gewoonlik na die vermoë om op 'n funksionele vlak te lees en skryf, maar kan ook die vaardighede om wiskunde te doen en 'n hoë-orde denke insluit. Die wêreld waarin ons ons vandag bevind, verander gedurig, daarom moet 'n persoon vandag funksioneel geletterd wees om by die veranderde en 'n veranderende wêreld in te pas. In 1950 was 'n Graad 4-vlak benodig om min of meer funksioneel geletterd te wees, maar 10 jaar later word leerders eers in Graad 7 beskou as funksioneel geletterd (Duffy & Roehler 1993:5).

Na die Tweede Wêreldoorlog was die wêreld nog in die Industriële Ontwikkeling vasgevang, en was die hoofdoel van onderwys om leerders voor te berei om as produktiewe werkers in 'n middelklas te kon oorleef. Die jaar 2000 plaas ons in die Inligtingsera waar die huidige inligtingsontploffing andersoortige vaardighede van funksionele geletterdheid vereis. 'n Gesamentlike beleidsverklaring in 1998 deur "The National Association for Education of Young Children" en die "International Reading Association", vestig die aandag daarop dat dit dringend noodsaaklik is dat die kinders van vandag onderrig word om op bekwame wyse te lees en te skryf om aan die hoë standaard van geletterdheid te voldoen. Waar kommunikasie in die verlede hoofsaaklik deur 'n persoon of per telefoon plaasgevind het, word boodskappe nou oorgedra deur elektroniese pos, soos via die internet, selfone, fakse en ander tegnologiese hulpmiddele. Kress (1997:1) vestig egter die aandag daarop dat inligting in verskeie gedaantes na vore kom soos onder andere in syfers, sketse, binêre voorstellings van elektroniese tegnologie, maar les bes ook nog steeds in taal. Taal is die medium wat almal kan verstaan. Selfs diegene wat onveilig voel met die gebruik van hedendaagse elektroniese apparaat, ook dié wat nie vertrou is met binêre kodes nie, verstaan nog

steeds taal. Dit is dus vanselfsprekend dat in hierdie nuwe era waar inligting voorop gestel word, daar gefokus word op die medium van inligting wat aan almal bekend is, naamlik taal in die gedrukte vorm – geletterdheid.

Alhoewel die vermoë om taal en geletterdheid te verwerf, nou verbonde vaardighede is, is dit in werklikheid twee verskillende vaardighede. Albei vaardighede vereis die vermoë om te interpreteer en betekenis te verkry, en moet aangeleer word. Die verskil lê egter daarin dat die verwerwing van taal op 'n natuurlike wyse plaasvind en die verwerwing van geletterdheid op formele onderrig berus (Snow 1983:182).

Taalontwikkeling vind plaas deur die wisselwerking van ryping en leer. Die jong kind moet fisiologies en intellektueel in staat wees om spraakklanke te kan voortbring. Mondelinge taal sluit praat en luister in. Die kind leer die taal praat wat hy van volwassenes en ander hoor. Taalontwikkeling is dus afhanklik van 'n biologiese rypwordende proses, sowel as van stimuli uit die omgewing. Die optimale kritieke periode vir die verwerwing van taal is vanaf eenjarige ouderdom. Alhoewel nabootsing 'n rol speel by die aanleer van taal, is die aanleer van taal 'n interaktiewe, konstruktiewe proses. Volgens Vygotsky is taal en kognitiewe ontwikkeling vanaf ongeveer tweejarige ouderdom nou verweef. Sosiale interaksie is 'n absolute vereiste vir taalontwikkeling. Die kwantiteit en die kwaliteit van interaksie speel 'n bepalende rol in die taalontwikkeling van die jong kind. Om te leer praat en om te leer lees, is albei uitdagende take (Louw, Van Ede & Louw 1998; De Witt & Booysen 1994).

Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (2000: 11) vestig die aandag daarop dat die jong leerder wat tot Graad R toegelaat word, reeds baie van taal geleer het en met verskillende grade van vlotheid praat. Hierdie verskille ten opsigte van taalvaardighede moet geakkommodeer word en elke leerder behoort volgens die ontwikkelingsvlak waarop hy/sy is, ontmoet en verder ontwikkel te word. Hul kultuur, tradisies en kennis vanuit hul tuisomgewings, vorm deel van hul taalkennis en moet gerespekteer word. Taalontwikkeling is 'n geleidelike proses en foute vorm 'n natuurlike deel van hierdie proses. Die gebruik van taal verbeter en word meer akkuraat hoe meer geleenthede vir ontwikkeling van taalkennis en taalvaardighede die leerder kry. Taal is ook die medium waardeur 'n groot deel van die ander leer in die kurrikulum plaasvind en vorm die grondslag vir alle belangrike geletterdheidsvorme. Taal is die hart van

onderwys, nie net omdat dit die basiese beginsel van kommunikasie tussen onderwyser en leerder behels nie, maar ook deurdat dit 'n sielkundige werktuig is vir die mens om betekenis te verkry (Bourne 1994).

Die volledigheid van die kind se gesondheid en sintuie is 'n voorvereiste vir geletterdheidsontwikkeling. Dit word algemeen aanvaar dat om te leer lees en skryf lank voor skooltoetrede begin wanneer die biologiese, kognitiewe en sosiale ontwikkeling alreeds in plek kom. Lees is 'n taalaktiwiteit wat bepaal word deur die taalvaardigheid waarvoor die leerder beskik. Hiervolgens is die basis van lees en skryf gegrond in die kind se vroeë pogings om te kommunikeer en betekenis te verkry. Kinders wat as vaardige lesers ontwikkel, toon alreeds sintuiglike, perseptuele, kognitiewe en sosiale vaardighede wat toepaslik is volgens hul ouderdom, tydens hul voorskoolse jare. Hoe meer begrip en kennis die kind na die skool bring, hoe meer sal hy/sy uit die leerproses neem. Tydens die pre-operasionele stadium, dit wil sê tussen 2 en 7 jaar, leer die kind om simbole te gebruik om die werklikheid te verteenwoordig. Hierdie simbole kan voorwerpe, tekeninge of woorde wees en is die begin van die lees- en skryfproses. Lees bly egter 'n vorm van taalgebruik wat onderrig moet word en korreleer met metings van taalvaardighede soos woordeskat, grammatikale kennis en metalinguistiese bewustheid (Gunning 1996; Snow, Burns & Griffin 2001).

2.3 Historiese perspektief ten opsigte van leesonderrig

Volgens die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (2002: 6) van Suid-Afrika word by die Graad R-leerder spesifiek op die ontwikkeling van geletterdheid gefokus. Taalvaardigheid word volgens Garbers e.a. (1976:86) as 'n belangrike voorwaarde vir akademiese prestasie beskou. Hy meen dat die voorskoolse jare vrugbaar gebruik moet word om die kind se taalvaardighede te ontwikkel sodat die kind homself kan handhaaf in die skoolsituasie. Die Graad R-leerder is op pad na Graad 1 waar formele leesonderrig 'n aanvang neem en vaardighede en strategieë om lees as 'n uitdaging te ervaar wat hy met genot en entoesiasme wil aanpak, behoort alreeds ontwikkel en gevestig te word. 'n Studie van verskeie leesbenaderings en leesmetodes wat in die verlede gevolg is tydens die aanvangsjare van die jong kind se skoolloopbaan, gee insig en begrip van die ontwikkelingsake, vaardighede en kennis wat die Graad R-leerder benodig om inskakeling by formele onderrig so suksesvol moontlik te laat

verloop. Daar word vervolgens verskillende benaderings van onderrig in aanvangslees ondersoek om 'n begrip te verkry van wat alreeds in die verlede toegepas is, en om te bepaal watter benaderings nog relevant is en watter nie en hoe die huidige benaderings ten opsigte van die lees- en skryfproses ontwikkel het.

2.3.1 Die sintetiese benadering

Die sintetiese benadering berus op die gebruik van elemente van die geskrewe taal soos lettersimbole, klanke en lettergrepe as vertrekpunt. Volgens Blignaut (1967:79) word in hierdie benadering by dele van die woord begin en as die kind die dele ken, word die woord uit die dele opgebou. Greyling en Joubert (s.j.:51) verduidelik dat die metodes wat onder die sintetiese benadering ressorteer, met die eenvoudigste elemente van die geskrewe taal begin soos lettersimbole, klanke, klank- of lettergrepe en wanneer dit bemeester is, word dit as eenhede saamgevoeg (gesintetiseer). Metodes wat onder die sintetiese benadering ressorteer is die alfabetmetode en die klankmetode.

2.3.1.1 Alfabetmetode

Die alfabet- of spelmetode is die oudste metode van aanvangsleesonderrig. Voor die Griekse en Romeinse eras was dit al gebruiklik in Mesopotamië en in Egipte om 'n letterwaarde aan 'n definitiewe klank toe te ken. Die Grieke en Romeine het dit verder gevoer en as 'n leesmetode ontwikkel. Al het Comenius reeds in die 17de eeu gepoog om Latyn in 'n wêreldtaal te laat ontwikkel, was hy tog 'n voorstander van moedertaalonderrig tot op 12-jarige ouderdom en is die alfabetmetode as onderrigmetode gebruik (Fourie 1977; Verster, Theron & Van Zyl 1982).

Gedurende die 18de eeu was die alfabetmetode die mees aanvaarbare metode en Moyle (1968:34) beskryf die gebruik van die "Horn book" en die Bybel om die metode vas te lê. Daar word begin met die aanleer van die 26 letters van die alfabet deur dit aanhoudend te herhaal of deur middel van die herhaling van 'n rympie of liedjie totdat die lettername uit die hoof geken is. Kinders leer die alfabetname van die letters en spel die lettername om woorde te vorm. Soms is die letters aan woorde verbind, byvoorbeeld /a/ staan vir die woord aap. Meer woorde word aangeleer deur die alfabetiese name van die letters te benoem en te herhaal byvoorbeeld es-oo-em vir s-o-

m of kaa-a-tee vir kat. Vir die leerders het dit nie sin gemaak nie en leer het grootliks op memorisering berus (Greyling & Joubert, s.j.:51).

Volgens Blignaut (1967:79,80) kon die ouers ook help, want die metode was baie eenvoudig, deurdat die naam van die letter gesê word terwyl die kind na die simbool kyk, die letter skryf en die alfabetnaam sê totdat hulle dit ken. Hierdie metode het egter gehelp met lettervolgorde in woorde, links-na-regs oogbeweging, asook die korrekte skryfwyse van woorde. Die alfabetname en die vorms van die letters is beklemtoon. Dus het die metode nie betekenisvolle lees tot gevolg gehad nie, maar het hoofsaaklik op drilwerk berus. Aangesien die letternaam dikwels heeltemal verskillend van die letterklank geklink het wat in die woord verteenwoordig is, moes dit noodwendig net onthou word. Die spelling van die woord dui nie aan wat die uitspraak van die woord is nie en so word woordherkenning bemoeilik, met die gevolg dat belangstelling en motivering agterweë bly. Alhoewel die metode in baie opsigte onopvoedkundig was, was dit dekades lank die aangewese aanvangsleesmetode (Hughes 1979).

2.3.1.2 Klankmetode

Die klankmetode is veral gebruik by die aanleer van fonetiese tale soos Sweeds en Afrikaans en word in 'n mindere of meerdere mate nog steeds toegepas. Gedurende die 1800's was die benadering hoofsaaklik om eers die alfabet aan te leer, dan die leerder se aandag op die vorm van die geskrewe letter te vestig en daarna die klank soos die letter uitgespreek word te beklemtoon. Die klankmetode (phonics) stem ooreen met die alfabetmetode aangesien dit ook vanaf elemente van die taal na die groter geheel beweeg. Die klankbenadering wen baie veld in Amerika vanaf 1820 en bly gewild tot ongeveer 1950. In Brittanje is die klankmetode verder verfyn en die bekende boekie "Reading without tears" bied 'n wetenskaplike benadering met uitgebreide oefeninge vir klankonderrig. Die klanke van die letters word aangeleer, byvoorbeeld /buh/ vir b, verskillende letters word gesintetiseer om woorde te vorm en woorde word saamgevoeg om sinne te vorm. Dit is eers teen 1899 dat aandag gegee word aan ouditiewe en visuele oefeninge asook die bevordering van handvaardigheid (Hughes 1979; Moyle 1968).

Blignaut (1967) gee 'n deeglike uiteensetting hoe die klanke aangeleer is. Daar word met een letter begin, die klank word gesê en dan word die geskrewe vorm vasgelê.

Deur sistematiese onderrig word die ooreenkomste tussen letters en klanke geleer. Sodra twee klanke geken word, word dit saamgevoeg en word 'n woord daaruit gevorm, byvoorbeeld /oo/ en /m/ lees oom. Daarna word nog medeklinkers aangeleer soos /r/, /p/, /s/. Wanneer genoeg medeklinkers geken word, word nuwe woorde gelees byvoorbeeld oop, oor, oos ens. Sodra die kind genoeg woorde kan lees, word sinnetjies opgebou byvoorbeeld oom loop ook / koot loop ook / koot koop kool. Klanke is op verskillende wyses aangeleer byvoorbeeld deur 'n klank met 'n geluid te assosieer (die slang sê sss), stories te vertel (varkie met ronde bek sê o-o-o), die letter op die bord te skryf en die klank oor en oor te herhaal, prente met woorde onderaan te wys wat dan vasgelê word deur dit verder te herhaal. Leesreekse wat op die klankmetode gebaseer was, het die lig gesien, die gradering was goed en herhaling is ingebou, soos in die Dagbreekreeks. Lees geskied dus deur die opbou van 'n sigwoordeskat en die ontsluiting van vreemde woorde, deur dit te klank. Analise, om woorde op te breek, sintese om klanke saam te voeg, word geoefen en dus steun die metode sterk op ouditiewe geheue.

Onderwysers het dikwels groot inisiatief aan die dag gelê om klanke te laat assosieer met geluide wat die kind ken en om lesse interessant en met baie herhaling aan te bied. Verskillende kleure is gebruik om letters te beklemtoon, stories is vertel of prente is gebruik om assosiasies te vestig. Die kind leer deur middel van hierdie metode baie gou selfstandig lees, hy sien dat hy vorder en is bewus van sy eie prestasie wat dan weer selfvertroue versterk, belangstelling wek en as aanmoediging dien om te lees. Die kind bou self woorde, verander letters en die korrekte leesrigting word gevestig deur letters in volgorde te pak en so werk die klankmetode beter spelling van woorde in die hand. Artikulasie, uitspraak en spraakgewoontes word ook bevorder. Die metode is maklik verstaanbaar en ouers of iemand met geen opleiding kan 'n kind daarmee leer lees. Daar word egter hoofsaaklik op die meganiese aspek van lees gefokus met min aandag aan inhoud met die gevolg dat begrip agterweë bly. Verder het die klankmetode 'n nadelige invloed op leesspoed en 'n foutiewe leesingesteldheid word gekweek deurdat die leser op elke letter en woord konsentreer. Die metode lei tot woord-vir-woord lees, die inhoud raak oninteressant en is dikwels as gevolg van die beperkte leeswoordeskat, betekenisloos. Drilwerk in klanke laat leerders belangstelling in lees verloor. Die metode skep ook probleme vir minder-fonetiese tale soos Engels, al berus dit op die alfabetiese beginsel, aangesien baie woorde nie lei tot fonetiese

dekodering nie en dus verwarring veroorsaak. Hierdie probleem word aangespreek deurdat 'n verdere 20 simbole, "The Initial Teaching Alphabet" bekendgestel word om saam met die 26 letters van die alfabet aangeleer te word (Graham & Kelly 2001: 2). Alhoewel die klankmetode voor- en nadele vir die leesaktiwiteit inhou, word dit toegepas tot in die vroeë vyftigerjare toe die globale metode begin veld wen het.

2.3.2 Die analitiese benadering

Die analitiese benadering se uitgangspunt is die geheel deurdat die woord, sin of storie eers geleer word en daarna in onderdele opgebreek, geanaliseer, word. Die metodes wat onder die analitiese benadering ressorteer, staan ook bekend as die globale metodes, aangesien daar vanaf die geheel begin word. Die "geheel" het volgens Blignaut (1967:86) vir persone verskillende betekenisse en daar is 3 vertrekpunte naamlik die woord-, sins- en storiemetode.

2.3.2.1 Woordmetode

Die woordmetode, ook bekend as die kyk-en-sê-metode of in Engels die bekende "Look-and-Say", is die bekendste van die analitiese metodes. Daar word wegbeweeg van die klankmetode na globale metodes. Hierdie metode is alreeds deur Comenius in die 17de eeu propageer, maar is geïgnoreer en het eers begin veld wen toe dit deur die Gestalt-sielkunde ondersteun word. Die woord word as 'n geheel (Gestalt) opgeneem en nie as 'n samesmelting van opeenvolgende letters nie (Moyle 1968: 27).

Woorde word aangeleer deur woorde op die bord, kaartjies, leie of in werkboeke te skryf en dit te herhaal totdat dit herken word. Eers nadat die woord gelees kan word, is dit by die prentjie gepas. Met hierdie geleidelike inskerping van 'n sigwoordeskat, word daar net op die visuele patroon of vorm van die woord gekonsentreer. Visuele geheue is baie belangrik aangesien geometriese vorms van woorde herken moes word. Woordkaarte word tussen ander geplaas, 'n woord word tussen ander woorde geskryf en die kind moet dit herken. Die metode kon klassikaal of individueel aangebied word. Wanneer elke leerder met sy eie woordkaarte werk, kan die onderwyseres dadelik sien wat die betrokke leerder ken en wat nie. Wanneer daar genoeg woorde herken word, word sinne opgebou en deur middel van leeskaarte gelees. Flitskaarte word gebruik en die lees van woorde en sinne word herhaal totdat die leerder sy leesboek kan "lees".

Nadat woorde in die geheel herken word, is begin met die aanleer van die letters waaruit die woord opgebou is. Hierdie metode steun sterk op memorisering deurdat die vorm van die woord met die prent of betekenis assosieer en onthou word (Hughes 1979; Southgate 1972).

2.3.2.2 Sinsmetode

Die sinsmetode word volgens dieselfde beginsels van “Look-and-Say” aangeleer, maar gebruik die sin as die betekenisvolle taaleenheid, want daar word uitgegaan van die standpunt dat die sin meer betekenis oordra as ‘n enkele woord. Die populariteit van die metode kan toegeskryf word aan die werk van John Dewey en Decroly wat die projekbenadering in leer ontwikkel het. Hierdie metode beklemtoon die sin as ‘n gedagte-eenheid en eers wanneer die sin as geheel herken word, word die sin in sinsnede en later in woorde opgebreek. Volledige sinne op sinstroke word dus as geheel aangeleer met behulp van prente en ‘n eenvoudige storie. Die kind moet leer om die hele sin in een oogopslag waar te neem en te sê en nie na die afsonderlike woorde te kyk en dit dan te lees nie. Wanneer ‘n aantal sinne op sig herken word, word dit in woorde opgebreek, die woorde word geskommel om nuwe sinne te vorm vir herhaling en verdere vaslegging. Sodra omtrent 100 woorde geken word, word die woorde in letters of klanke opgebreek. Die metode is in verskeie lande toegepas en verskillende leesreekse is gepubliseer soos “The Beacon Infant Readers” wat alreeds in 1922 in Engeland verskyn het en ook hier in Suid-Afrika gebruik is. Die metode konsentreer op die inhoud en betekenis en dit word didakties-pedagogies as korrek beskou, aangesien ‘n mens in sinne praat en nie in woorde of klanke nie. Hierdie globale metode het belangrike leesgewoontes ten opsigte van oogspan en begrip beklemtoon wat by die klankmetode agterweë gebly het (Graham & Kelly 2001; Hughes 1979; Moyle 1968).

2.3.2.3 Storiemetode

Met die storiemetode word die storie oor-en-oor herhaal, totdat die leerders dit uit die hoof geken het. Daarna word die sinne op die skryfbord geskryf en geles terwyl na elke woord gewys word. Die storie word met sinkaarte opgebou, die sinne in woorde verdeel en laaste word die woorde in klanke opgebreek. Tradisionele stories wat van geslag tot geslag oorgedra is, is gebruik. Volksverhale soos “The Gingerbreadman,

The Three Little Pigs, The Three Bears, The Little Red Hen” is gewild. Leesreekse word dikwels hierop baseer, want ‘n ritmiese herhaling wat memorisering vergemaklik, kom voor (Moyle 1968; Greyling & Joubert s.j.).

Die analitiese metode is baseer op die Gestaltteorie, naamlik dat die kind globale strukture waarneem en nie afsonderlike dele nie. Die kind leer lees deur betekenisvolle taaleenhede wat vir hom sin maak. Belangrike voordele van analitiese metodes is dat leeslesse aanskoulik en interessant aangebied kan word met behulp van prente en stories. Die inhoud van die leeslesse is vir die kind verstaanbaar, want dit word opgebou uit die natuurlike en bekende praatwoordeskat van die kind. Volgens Greyling en Joubert (s.j.:61) voorkom dit woord-vir-woord-lees, ontwikkel dit ‘n wye oogspan en goeie oogbewegings en ‘n natuurlike ritme en intonasie in lees word bevorder. Blignaut (1967:90,91) bevraagteken egter of die kind se oogspan so is dat hy ‘n hele sin as geheel kan waarneem. Geheue-lees kom dikwels voor en hy kan die sin by ‘n sekere prentjie lees, maar kan dieselfde woorde nie in ‘n ander sin lees nie. Kinders verloor belangstelling wanneer sinne in woorde opgedeel word en beskou dit as sleurwerk, want hy ken reeds die inhoud. Waar woorde uit een sin gebruik word om ‘n ander sin te vorm, maak dit dikwels nie vir hom sin nie en is lees vir hom betekenisloos. Klanke word nie deeglik onderrig nie, analise en sintese van woorde bly agterweë, wat daartoe lei dat die kind se spelling swak is. Gevolglik beskik die leerder nie oor die nodige woordontsluitingstegnieke nie en nuwe woorde moet geraai of aan hom voorgesê word.

2.3.3 Die sintetiese-analitiese benadering

Die sintetiese-analitiese benadering het die goeie hoedanighede van genoemde benaderings geneem en saamgevoeg. Die sin, woord en klanke word as volwaardige stappe van een metode hanteer. Sinne word as betekenisvolle taaleenhede hanteer, woorde word herken omdat ‘n sigwoordeskat vir die kind help om vlot en met begrip te lees en die klanke help hom om vreemde woorde te ontsluit (sintetiseer). Aangesien leerders nie almal op dieselfde wyse leer lees nie en hier ‘n verskeidenheid leerstyle geakkommodeer word, is dit didakties aanvaarbaar. Hierdie gekombineerde benadering waar lees nie net volgens ‘n enkele metode onderrig word nie, het wêreldwyd aanklank gevind.

Greyling en Joubert (s.j.: 62,63) beskryf die verloop van die onderrig as volg:

- Kort sinnetjies word eers in die geheel erken. Bepaalde woorde kom herhaaldelik in hierdie sinne voor.
- Individuele woorde wat in die sinne voorkom word op sig herken. Leeskaarte en pasoefeninge word as leermiddele gebruik.
- Sodra die leerders genoeg woorde herken, word met klankwerk begin.

Daar is nie een wondermetode waardeur alle kinders leer lees nie. 'n Benadering wat daarop gemik is om soveel vaardighede as wat moontlik is aan te leer, moet gebruik word. Die gekombineerde benadering toon ooreenkomste met die woordmetode deurdat die woord as 'n betekeniseenheid aangeleer word. Die sinsmetode word beklemtoon alhoewel die kind nie die hele sin leer nie, maar dit wel lees, want die woorde in die sin is alreeds in die voorbereidende program hanteer, veral deur woorde wat eenders begin en eindig, volgorde van die klanke in woorde en rymwoorde, uit te ken. Eers wanneer hy begin lees, word die simbole van die klanke aangeleer.

Klem word gelê op skoolgereedheidsprogramme, sodat die leerder volgens eie tempo kan vorder en leer. Daar word veral sterk op leesgereedheid gesteun en daar word aanbeveel dat leesonderrig eers formeel aangebied moet word sodra die kind daarvoor gereed is. Verstandsouderdom, sosiale-, kulturele- en ander verskille behoort in ag geneem te word by die gereedmaking vir leesonderrig. Die leerder se vordering hang ook af van die onderwyser se houding, vindingrykheid en tegnieke, asook van die grootte van die klas.

Die gekombineerde metode bring alle goeie eienskappe van die sin-, woord- en klankmetodes in een metode byeen tot voordeel van die leerder. Lees het van die begin af betekenis, want die kind leer om 'n gedagte-eenheid te lees. Rekening word gehou met die leesgereedheid van die kind en individuele verskille word in ag geneem. Woorde word as 'n eenheid geles, 'n sigwoordeskat word opgebou, aandag word aan klanke gegee, met die gevolg dat die leerder oor 'n verskeidenheid ontsluitingstegnieke beskik (Blignaut 1967; Greyling & Joubert s.j.).

2.3.4 Die taalbelewingsbenadering

Volgens Stauffer (1970:2), dui die naam duidelik aan wat hierdie benadering behels, naamlik dat taalonderrig volgens die belewinge van die kind geskied. Hiervolgens plaas die taalbelewingsbenadering die klem op die ervaring van die kind as basis vir die verwerwing van leesvaardighede. Funksionele kommunikasie is dus 'n baie belangrike komponent in hierdie benadering en die kind se mondelinge taalbekwaamheid word as vertrekpunt gebruik. Die funksionele praatwoordeskat wat die kind met hom saam skool toe bring, is groter as wat besef word en is meer omvattend as die basiese leesprogramme of leesreekse wat beskikbaar is. Die kind vertel 'n verhaal uit sy eie ervaring, die onderwyseres skryf dit woord-vir-woord neer en dit vorm die basiese leesmateriaal. Die onderwyseres is die skakel tussen die gesproke taal en die geskrewe taal. Die natuurlike spraak van die kind word gebruik en dekodeering en enkodering ondersteun mekaar. Die onderwyseres lees die leesstuk saam met die leerder deur, vestig aandag op links-na-regs-beweging en die leerders leer enkele kyk-en-sê woorde aan. Die leerder illustreer die leesstuk, lees dit self weer deur of lees en wys dit aan maats. Hiermee word die taal wat die kind beleef, dit wat hy oor homself vertel, in leesonderrig gebruik en omdat hy weet wat die woorde sê, kan hy dit lees. Nadat die leerder 'n genoegsame sigwoordeskat opgebou het, word sinne en meer volledige leesstukke aangepak. Sinne word deur die leerders aan mekaar voorgelees, hulle kopieer die onderwyser se sinne en begin hul eie sinne skryf.

Taalkundig word dit erken as 'n gesonde benadering, want dit laat lees geskied, dit bevorder denke en taalvaardighede: praat, skryf en luister, word ontwikkel. Dit wat die leerder sê, word omgesit in taal wat hy kan sien en dit help hom om te begryp dat geskrewe woorde betekenis dra, dat dit wat gesê word in skrif behoue bly. Die leesprogram is nie op 'n leesreeks gebaseer nie, maar op die kind se belewinge en dit is dus vir hom sinvol. Die kind sien hoe woorde wat hy sê, geskryf word, hy bou 'n sigwoordeskat op, maar lees ook met begrip. Die metode kan op vele wyses toegepas word, byvoorbeeld die maak van plakkate, 'n muurstorie, 'n nota of 'n groot boek (Big book). Dit is moontlik om die metode klassikaal, in klein groepies of individueel aan te bied. Individualiteit word aangespreek, sensitiwiteit vir mondelinge en geskrewe taal word bevorder en dit moedig die leerder aan om oplette sodat hy interessante dinge kan vertel. Kreatiwiteit word ontwikkel en kommunikasie word

aangemoedig. Hierdie metode beklemtoon veral die praat-skryf-lees-siklus as sinvolle taalgebeure. Enkele nadele is dat die metode tydrowend is, die volle ontwikkeling van die leesvermoë kan vertraag word, raai van onbekende woorde vind soms plaas, dit verskaf nie genoeg leesmateriaal nie, die woordeskat wat aangeleer word, is ongekontroleerd en nie alle leerders wil toetree nie (Riley 1999; Zints 1980; Fourie 1977).

2.3.5 Die psigolinguistiese benadering

Die psigolinguistiese benadering is 'n studie van die kind se omgang met sy taal as kommunikasiemiddel en fokus nie net op leesonderrig nie. Vanaf die begin van die 20ste eeu word pogings aangewend om die leesproses te verstaan. Navorsers vanuit verskillende dissiplines soos psigoloë, taalkundiges, taalkritisie, psigolinguiste, sosiolinguiste, neurolinguiste, etnografers, antropoloë, asook opvoedkundiges, kurrikulumskrywers en almal wat met leesontwikkeling en die onderrig daarvan gemoeid is, bestudeer die leesproses volgens hul eie metodologie. Een voorbeeld is die skema-teorie wat vanuit 'n sielkundige oogpunt ontwikkel het. Onder invloed van Piaget, wat vroeëkindontwikkeling bestudeer, vervul die skema-teorie ook in geletterdheidsontwikkeling 'n belangrike rol (sien 3.2.2). Die literêre kritici kyk na die aktiewe rol van die leser om persoonlike begrip te verkry en uit die etnografiese standpunt word geletterdheid in die gesin, gemeenskap en skool bestudeer. In alle ondersoeke is die fokus egter op die aktiewe leser wat begrip verkry en word die aandag gevestig op die interafhanklikheid van taal en denke. Dit is eers vanaf 1960 dat die psigolinguiste sterk na vore kom om volledige modelle van die leesproses bekend te stel (Goodman 1997:1, 2).

Volgens die psigolinguistiese benadering berus lees op visuele en nie-visuele inligting. Visuele inligting is die geskrewe woorde en die nie-visuele inligting kom van die brein. Hoe meer inligting vanaf die brein kom, hoe minder visuele inligting is nodig om 'n letter of woord te herken en om betekenis te verkry. Hoe minder inligting van die brein bekombaar is, hoe meer visuele inligting word benodig. In die psigolinguistiek soos Kenneth Goodman en Frank Smith dit propageer, is gepoog om die verwantskap tussen taal en denke te begryp en vestig dit die aandag daarop dat lees as taal benader moet word, omdat die leser agter die betekenis van taal wil kom. Volgens Smith is om te leer

lees, na genoegsame en motiverende ervaringe met betekenisvolle tekse, net so natuurlik soos om te leer praat (Funnel & Stuart 1995:10).

Goodman se definisie van lees is: "It is a process of getting meaning from print" (Greyling & Joubert s.j.:74). Daar word verder verduidelik dat die psigologie van die standpunt af uitgaan dat die meeste kinders betekenis wil bekom en die linguïste se hipotese is dat die bekendheid met die patrone en ritme van taal as aanwysings gebruik word om te voorspel wat 'n onbekende woord sê. Volgens hierdie siening is dit dan aanvaarbaar om 'n woord te raai, eerder as te dekodeer, om te weet wat dit sê. Die "taalspel" moedig die leerder aan om van sisteemaanwysings soos semantiek (betekenis), sintaksis (sinbou) en 'n grafies-fonetiese sisteem (letter-klank), gebruik te maak. Volgens laasgenoemde kan die hele woord gedekodeer word of deur net die eerste letter te herken, te raai wat die woord verder sê. 'n Verdere aanwysingsstelsel wat leesvermoë kan beïnvloed, is die gemeenskap waaruit die kind kom, want taal is sosiaal en kultuurgebonde. Hierdie aanwysingsstelsels word deur die volwasse leser gelyktydig gebruik en dit bring die psigolinguïst tot die slotsom dat die simbole wat die leser werklik op papier sien, maar 'n deeltjie van die totale proses is om betekenis, ook dié van die skrywer, te rekonstrueer. Die betekenis van taal en die ontwikkeling van alle taalkomponente word as voorwaarde gestel. Hoe die kind taal verwerf het, sy agtergrondervaringe, sy natuurlike taalgebruik en bestaande taalvaardighede moet in ag geneem word by 'n leesprogram. Hierdie siening hou belangrike gevolge vir leesonderrig in. Didakties-pedagogies dui dit daarop dat hoe beter die leser praat en hoe groter sy ervaringsagtergrond, hoe minder visuele "detail" hy nodig sal hê en hoe beter sy algemene leesvaardigheid sal wees (Fisher & Terry 1977).

Die konstruering van betekenis (Meaning Construction) is gebaseer op dit wat die leser weet en glo. Vir Goodman gaan dit om betekenis te verkry deur die gebruik van die mins moontlike aanwysingsstelsels, inspanning en tyd. Hy beskryf vier siklusse tydens lees, naamlik die visuele, die perseptuele, die sintaktiese en semantiese. Lees begin met die visuele toevoer na die brein en word gevolg deur persepsie deurdat die brein waarde aan hierdie inligting gee. Die perseptuele siklus word gevolg deur sintaksis wanneer die leser wenke gebruik om woorde met die grammatikale struktuur te verbind en so 'n persoonlike teks te konstrueer. In die proses word betekenis aan die teks gegee terwyl die semantiese siklus voltooi word. Om lees ten volle te begryp, moet dit

wat gelees word in konteks geplaas word, want lees, net soos taal, vind in sosiale situasies plaas. Akkuraatheid is 'n byproduk vir vaardige lesers, maar voorspellings en die maak van afleidings is belangrike strategieë om betekenis te verkry. Voorspellings betrek reeds bestaande kennis om te antisipeer wat in die teks gaan gebeur en afleidings voeg inligting by om duidelikheid uit die teks te verkry.

Hierdie benadering lei tot vroeë ervaringe van holistiese lees en skryf in outentieke geletterdheidsgebeure. Daar word uit 'n wye verskeidenheid boeke voorgelees en die kinders deel gesamentlike lees uit groot boeke. Die leerders word aangemoedig om eie spelling van woorde uit te dink wanneer hulle skryf, en hulle leer om te lees en te skryf deur skrif en lees te gebruik om te leer. Die fokus van die kurrikulum verskuif van vaardighede en die herkenning van woorde na die verkryging van betekenis in en deur geskrewe taal (Goodman 1997:2-6).

Goodman se teorie dat lees gesien moet word as 'n psigolinguistiese "guessing game" om betekenis te verkry, bevorder die geheelmetode, "whole language approach", en toon noue ooreenkomste met die ontwikkeling van gesproke en geskrewe taal. Goodman en Smith se teorie van voorspelling en antisipering om betekenis te bekom, eerder as dekodeering van woorde, kan as teenvoeter vir die tradisionele drilwerk in klankonderrig gesien word. Hul radikale alternatief stem ooreen met die van Chomsky wat die aandag daarop vestig dat taalverwerwing nie as 'n liniêre model verduidelik kan word nie. Kinders leer nie taal aan net deur nabootsing of deur verskillende dele soos klanke, woorde en frases bymekaar te voeg nie, maar deur 'n proses van hipotese-toetsing, ontdekking en interaksie met ander (Funnel & Stuart 1995:6,7).

Nicholson (1991: 444-449) bevraagteken die benadering om in die leesproses op raai van woorde staat te maak en beweer dat dit leerders kan verwar. Hy skryf die populariteit van Goodman se teorie toe aan die leesmetodes wat die gebruik van konteks in onderrig ondersteun, soos die "whole language" benadering. Klankonderrig word geïgnoreer, konteks is die belangrikste aanwysingsstelsel en slegs onderlinge aandag word aan ander aanwysingsstelsels toegegee. Nicholson kom in sy ondersoek tot die gevolgtrekking dat te veel op konteks gesteun word en dat daar wel praktiese voordele veral in die vroeë onderrig van klanke kan wees.

2.3.6 Die geïndividualiseerde benadering

Geïndividualiseerde aanvangslees gaan van die standpunt af uit dat taal op 'n individuele grondslag verwerf word en is dus gerig op die optimum groei, wording en ontwikkeling van elke kind individueel. Kinders leer op verskillende wyses en leer sal meer effektief plaasvind wanneer hulle volgens eie keuse, belangstelling en tempo onderrig word. Ervaringe in klein groepies eerder as klassikale aktiwiteite om geletterdheid te ondersteun word beplan in programme van hoë kwaliteit, want deur aanbiedinge aan 'n groot groep word die individualiteit van die leerder misken. Taalontwikkeling is 'n individuele vermoë en dus moet daar op individuele basis reageer word.

Volgens hierdie benadering sal die kind dus meer belangstel in lees wanneer hy sy eie leesmateriaal kies. Individuele besprekings met die onderwyseres is 'n noodsaaklike komponent van hierdie benadering. Hierdeur kan die onderwyser bewus word van elke leerder se vaardighede en spesifieke behoeftes. Vaardighede word dan verder ontwikkel deur individuele intervensie of deur kleingroep-besprekings. Leerders deel hul leesmateriaal en projekte met maats en so word hul belangstellingsveld uitgebrei. Tydens die onderrig kan woordkaarte, storieboekies of voorbereidende leesmateriaal van 'n basiese leesreeks gebruik word om die leerder op individuele grondslag van 'n leeswoordeskat te voorsien. Soos elke kind gereed word om te lees, sal die onderwyser hom help om eenvoudige sinnetjies te lees. 'n Groot hoeveelheid leesmateriaal moet dus in die klaskamer beskikbaar wees. Verdere vereistes is dat die onderwyser elke leerder moet ken en weet wat sy behoeftes, vaardighede en belangstellings is. Sy moet ook 'n deeglike kennis hê van die vaardighede wat in elke individuele program onderrig moet word. Noukeurige verslaghouding wat baie tyd in beslag neem, is 'n verdere noodsaaklike vereiste van hierdie onderrigbenadering om akkurate en ononderbroke vordering te verseker. Aangesien dit wegbeweeg van die basiese leesreekse, beperkte bronne beskikbaar is en die benadering baie tyd neem, is dit nie maklik om in die praktyk te gebruik nie (Day 1983; Hildebrand 1990; Greyling & Joubert s.j.).

2.3.7 Die taalkennisbenadering (Language arts approach)

Onderrig volgens hierdie benadering is direk op die teorie van Piaget en die psigolinguistiese siening van taalverwerwing en ontwikkeling gebaseer. Volgens Piaget leer kinders die beste wanneer hulle self betrokke is. Hulle pas nuwe kennis in by hulle reeds bestaande kennis, en soos hulle nuwe kennis inkorporeer by bestaande kennis, verkry hulle 'n al groter verwysingsraamwerk. Direkte ervarings, konkrete voorwerpe wat gesien, gevoel en hanteer kan word, asook interaksie met ander en die praat oor hul ervarings, is belangrik in die leerproses van die jong kind (Fisher & Terry 1977:2).

Hierdie benadering gaan van die standpunt uit dat lees beïnvloed word deur die taal wat die kind hoor en sy gesin se reaksie op sy taalontwikkeling. Vanaf die eerste babageluide, die uiting van die eerste woord, tot praat in sinne, word die kind voorberei vir lees. Lees is intrinsiek verbind aan praat, luister en begrip en 'n hoë korrelasie tussen kinders se algemene taalvermoëns en hul sukses in lees word vermeld. Volgens die taalkennisbenadering is die ontwikkeling van taal en denke so ineengewef dat dit onmoontlik is om dit as twee afsonderlike prosesse te hanteer. Die twee prosesse ondersteun mekaar deurdat taal die vlak van denke reflekteer en woorde word benodig om aan denke uitdrukking te gee. Die psigolinguistiese siening wat ook die verbintenis tussen taal en denke erken, onderskryf 'n leesprogram wat die kind se agtergrondervarings inkorporeer en die kind se bestaande taalvaardighede gebruik en respekteer. Die leesproses moet deel wees van natuurlike betekenisvolle taal soos dit vir die kind bekend is (Fisher & Terry 1977; Chenfield 1978).

Die basis van die taalkennisbenadering is twee areas van die ontwikkelingsteorie, naamlik linguistiek en kognisie. Taalaktiwiteite moet dus die leerder se taalvaardigheid ontwikkel, maar moet ook terselfdertyd die leerder se ontwikkelingsvlak in ag neem en daarby aanpas. Die linguistiese basis word versterk deur 'n ryk taalomgewing, soos boeke, uitstappies, besprekings, die onderwyseres se taal, praat met maats, bandopnames, ens. wat die kind se woordeskat en nuwe taalstrukture uitbrei en verfyn. Die kind moet direkte ervarings beleef, moet taal op verskillende wyses gebruik deur dinge te vergelyk, te kategoriseer, te beskryf, te verduidelik en aanwysings te gee. Geleenthede om taal te ervaar, met klanke en woorde te speel, moet voorsien word. Taal ontwikkel in 'n sekere volgorde en 'n wye reeks aktiwiteite moet voorsien word om

elke kind op individuele vlak te bereik. Kinders moet aktief en fisiek betrek word in dit wat hulle leer deur met regte en konkrete materiaal te werk. Die leerder leer deur self deel te neem aan die leerproses. Hoe verder die leertaak verwyder is van eerstehandse ervarings, hoe moeiliker is die leertaak vir die leerder. 'n Verskeidenheid ervarings wat na divergente denke lei, moet voorsien word (Fisher & Terry 1977).

Twee taalfases benodig aandag, naamlik die produktiewe (praat en skryf) en reseptiewe (luister en lees) taal. Luister en lees gaan nie net oor die verkryging van begrip nie, maar ook oor reaksie deur te praat of te skryf. Lees kan nie geïsoleer word nie, maar begin met 'n geïntegreerde taalprogram wat praat, luister, skryf en begrip insluit. Denke loop soos 'n goue draad deur die hele program en kombineer die vier komponente van taal in 'n inklusiewe, geïntegreerde model. Volgens die taalkennisbenadering is die onderlinge verband tussen alle komponente, naamlik luister, praat, lees en skryf om begrip te verkry, dus van kritieke belang (Machado 1990; Day 1983; Chenfield 1978; Fisher & Terry 1977; Greene & Petty 1975).

Taalonderrig kan nie beperk word tot 'n spesifieke tyd op 'n sekere dag nie, maar moet elke dag in alle klaskameraktiwiteite 'n plek hê. Die kritieke rol van die onderwyser word in die onderrigproses van die taalkennisbenadering beklemtoon deurdat onderrig nie beperk word tot sekere teksboeke nie, maar dat daar van 'n verskeidenheid bronne gebruik gemaak moet word om die leerder te laat besef dat leer 'n voortdurende proses is. Aktiwiteite behoort 'n oop benadering te hê sodat die leerder 'n gevoel moet kry daar is nog meer wat hy wil weet. Die onderwyser se houding teenoor die verskillende komponente van die taalkennisbenadering en teenoor die leerder se taalervarings is net so belangrik soos die vak self. Chenfield sê (1978:67): "For some language is so all encompassing a human medium of expression and communication that no curriculum can confine it to a box in a plan book".

2.3.8 Opsommend

Die historiese perspektief toon die ontwikkeling aan wat alreeds in die veld van geletterdheid plaasgevind het. Sekere metodes soos drilwerk en memorisering word vandag as onopvoedkundig beskou. Daar is egter sekere aspekte, wat essensieel is vir die ontwikkeling van leesvaardighede en vir die verkryging van begrip, waarop steeds

voortgebou kan word. Die noue verbintenis tussen taal en denke wat deur die psigolinguïste beklemtoon word, lewer 'n belangrike bydrae tot beter begrip van die leesproses.

Op grond van die voorafgaande uiteensetting is dit duidelik dat die psigolinguïstiese benadering belangrike komponente van leesonderrig aanspreek. Al die benaderings wat die ontwikkeling van alle taalkomponente aanspreek, soos die taalbelewings-, die geïndividualiseerde- en die taalkennisbenadering (Language arts approach), steun sterk op die psigolinguïstiese dissipline. Uitkomsgebaseerde onderwys wat die grondslag vir die kurrikulum in Suid-Afrika vorm, soos dit deur die Nasionale Onderwysdepartement voorgehou word, vind ook aanklank by die psigolinguïstiese benadering tot die ontwikkeling van geletterdheid deurdat effektiewe luister, praat, lees, skryf en denke as 'n geïntegreerde model benader word.

Die beknopte samevatting van verskillende benaderings uit die verlede bied waardevolle inligting oor hoe om geletterdheidsontwikkeling vir die een-en-twintigste eeu te benader.

2.4 Verdere ontwikkeling

2.4.1 Die holistiese onderrigbenadering (Whole Language Approach)

Die holistiese onderrigbenadering (Whole Language Approach) is begrond in die beginsels van die ontwikkelingsielkunde van Piaget, wat verskillende stadiums van kognitiewe ontwikkeling voorhou, Vygotsky, wat sosiale interaksie as belangrike komponent aanwys en Bruner, wat 'n stimulerende omgewing voorop stel. Hierdie Holistiese benadering het gedeeltelik ontstaan uit die Taalbelewingsbenadering, toon sterk ooreenkomste met die Taalkennisbenadering en is gegrond in die beginsels van die psigolinguïstiese siening. Dit het egter 'n sterker beklemtoning van die geheel en die intergrasie van taalaktiwiteite waaraan kinders deelneem asook die belangrikheid van betekenisvolle kommunikasie. Die kurrikulum word as 'n geheel benader waarby al die vaardighede van taalontwikkeling naamlik lees, praat, luister en skryf, betrek word (Thompson 1997; Duffy & Roehler 1993).

Opvoeders in vroeëkindontwikkeling ervaar die holistiese benadering as 'n uitvloeisel van die onderrigbenadering wat alreeds in hierdie fase vir 'n lang tyd toegepas word, aangesien die holistiese benadering ook ontwikkelingstoepaslik is en 'n kindgesentreerde onderrigmetode volg deur 'n wye verskeidenheid leesaktiwiteite en skryfmateriaal te bied volgens die behoeftes, belangstellings en ervarings van die kind. Die holistiese benadering ten opsigte van geletterdheid het ontwikkel uit die besef dat geletterdheid nie net 'n kognitiewe vaardigheid is nie, maar dat geletterdheid eerder gesien moet word as 'n komplekse sosiopsigologiese aktiwiteit waar opvoeding, sosiale interaksie, ervarings en omgewing 'n belangrike rol speel.

Terminologie wat met die holistiese benadering in verband gebring word, is onder andere: literatuur-baseerde (literature based), taalryke (language rich), integrasie van alle taalkennis (integration of language arts), skryfbewustheid (print awareness), geletterdheidsontwikkeling (literacy development), temabepanning (theme planning), kindgesentreerdheid (child based), gesamentlike lees (shared reading) en begripsoriënteerdheid (comprehension centered). Daar is nie 'n eenvoudige definisie of beskrywing vir die holistiese benadering in geletterdheidsontwikkeling nie, maar Fergusson noem dit 'n filosofie, Rich 'n beweging en Hayward 'n benadering (Machado, 1990: 363).

Taalvaardighede kan nie as losstaande vaardighede ervaar word wat onafhanklik bemeester word nie. Onderrig moet holisties benader word omdat alle taalaspekte naamlik luister, praat, lees en skryf interafhanklik is, gesamentlik ontwikkel en die een aspek die ander ondersteun. Die kurrikulum moet as 'n geheel benader word aangesien taal as kommunikasiemiddel 'n boodskap-draende funksie het waar 'n ontvanger, (luister of lees), en 'n sender, (praat of skryf), betrokke is. Die doel is dat kinders moet begryp dat kommunikasie 'n proses is waarin luister, praat, skryfsimbole en die lees van daardie simbole met mekaar verband hou. Die komponente van taal kan dus nie apart of losstaande hanteer word nie, maar moet as 'n geheel benader word om die oorspronklike doel te bereik (Pressley 1998; Morrow 1993; Strickland & Morrow 1991; Machado 1990).

'n Positiewe letterkundige leeromgewing gee leerders die geleentheid om groot te word saam met elke dag se ervarings van lees en skryf. Motivering en entoesiasme van 'n

leerder is krities belangrik in enige leergebeure en realiseer wanneer sukses behaal word en wanneer die eindresultaat betekenisvol is. Sosiale aspekte van geletterdheid speel 'n belangrike rol deurdat dit in werklike lewenssituasies 'n doel dien, deurdat 'n resep, inkopielys, advertensies, aanwysings ensovoorts gelees en geskryf word. Sinvolle inligting word altyd voorsien in die konteks van 'n sosiale situasie. Leer moet dus konseptueel betekenisvol wees, sodat 'n nuwe skema geskep kan word of om die nuwe kennis te konstrueer om by reeds bestaande kennis in te pas. Wanneer onderrig binne konteks plaasvind, word daar voortgebou op reeds bestaande konsepte. Onderrig wat binne konteks plaasvind, met toepassing van egte, outentieke aktiwiteite, verryk nie net die leerder se lewe nie, maar hy leer so om nuwe kennis en vaardighede toe te pas en sy lewe te beheer. Betekenisvolle leer moet bewustelik binne konteks geplaas word. Leerders se verskille ten opsigte van kultuur, taal, ekonomiese, fisieke en emosionele omstandighede moet erken en geïnkorporeer word, deurdat die konteks dit effektief aanspreek (Duffy & Roehler 1993).

Volgens Morrow (1993:19-21) berus die holistiese benadering op die volgende beginsels:

- Onderrig is kindgesentreerd en word op die kind se ontwikkelingsvlak aangebied en sy belangstellings word as vertrekpunt geneem. Onderrig moet funksioneel en betekenisvol wees sodat die kind dit in sy lewe kan gebruik en toepas.
- Geletterdheid word geïntegreer in alle afdelings en vind dwarsdeur die dag plaas. 'n Geïntegreerde taalkennisbenadering word gevolg met eweveel klem op die onderrig in lees, skryf, luister en praat. Assessering vind deurlopend plaas.
- Holistiese strategieë wat selfleer eerder as onderrig beklemtoon, word gevolg. Leer is selfregulerend en individualisties met eie keuses vir geletterdheidsaktiwiteite. Leer deur oefening, lang tye vir lees en met mekaar deel wat geleer is, word gebied. Interaksie met maats en volwassenes, leer bymekaar, samewerking en nabootsing word aanbeveel.
- Geletterdheidsleer is 'n aktiewe, interaktiewe, sosiale proses. Die doel is die ontwikkeling en begeerte om te lees en te skryf. Die kinders is saam met die

onderwyser beplanners van strategieë, organiseerders van die onderrig en van die materiaal wat gebruik word. 'n Verskeidenheid leesmateriaal word gebruik en die klaskamer vertoon 'n ryk taalomgewing; baie lees- en skryfmateriaal is beskikbaar.

In 'n Kindergartenklas (VSA) waar die holistiese benadering toegepas is, het die onderwyseres haar toegespits op die voorlees van stories, verspreid deur die dag, vir ongeveer een uur. Daarna het die leerders deelgeneem aan gesamentlike lees (shared reading), skryfaktiwiteite soos daaglikse nuusgebeure en toevallige insidente wat deur die dag plaasgevind het. Die leerders word in groot of klein groepies betrek om aan skryfaktiwiteite deel te neem soos om 'n nota of briefie aan 'n maatjie te skryf. 'n Liedjie of rympie wat die kinders ken en geniet word met die hulp van die kinders neergeskryf. Liedjies word gesing, rympies word herhaal, en rolspel van stories word gedoen. Voorbeelde van nuusgebeure word uitgestal en kinders maak hul eie boeke in die rekenaararea (Manning & Kammii 2000: 53).

Verkryging van betekenis word beskou as die basis van die holistiese benadering en vervul die algehele doel van die leesaktiwiteit. Die gebruik van konteks word beskryf as 'n proses van bo-na-onder, "top-down processing" en word deur die kind se reeds bestaande kennis van die wêreld, die storie in geheel, die illustrasies en die voorkoms van die boek, asook die buiteblad, ondersteun (Riley 1999: x).

Moustafa en Maldonado-Colon (1999: 449) sê: "Children who have not yet learned to read have difficulty in analyzing spoken words into phonemes." Hy beweer dat navorsers saamstem dat kinders hul eerste woorde holisties herken, beginners beter in konteks lees en beter begrip het van bekende taal. Die holistiese metode gaan dus van die standpunt af uit dat die kind eers die storie in geheel moet hoor, dan die woorde moet ken en laaste die klank moet baasraak. Die kind se kennis van taal en sy vermoë om woorde holisties te herken, word gebruik om 'n groot hoeveelheid woorde binne konteks met voorspelbare teks, vinnig en maklik aan te leer deur middel van gesamentlike lees (shared reading). Tydens hierdie gesamentlike lees wys die onderwyser die woorde een vir een stadig uit terwyl dit gelees word sodat die leerder die verbintenis tussen dit wat gelees word en geskryf is, kan sien. Dieselfde storie, liedjie of gedig wat in gesamentlike lees gebruik is, word dieselfde dag en die

daaropvolgende dae 'n paar keer herhaal totdat die leerders die woorde spontaan saam met die onderwyser kan lees. Gesamentlike lees word as 'n belangrike skakel gesien in die onderrig van klanke volgens die holistiese metode, want dit is 'n voorbereiding vir die aanleer van die klanke. Wanneer die leerders bekend is met die woorde in gesamentlike lees, gaan hul oor na "pare lees" deur twee-twee langs mekaar te sit en die teks saam met 'n maat te lees. Die leerders kry nou geleentheid om woorde een-vir-een bymekaar te pas, woorde wat gesê word, met hul vinger uit te wys en te benoem. Daarna word oorgegaan na letter-klankkorrespondering van klanke wat hul alreeds in skrif ken, om uit te vind hoe onbekende woorde in ander leeswerk uitgespreek word. Onderrig begin dus by 'n storie wat deur die onderwyseres gelees word, die leerders lees dan die storie deur middel van gesamentlike lees totdat die leerders die teks en die afsonderlike woorde ken. Eers nadat die kind elke woord ken, word daar oorgegaan na klankonderrig.

Alle lees moet binne konteks plaasvind, sodat dit wat gelees word vir die leerder sin maak. Konteks word as die hoofstrategie aangewys om onbekende woorde te identifiseer, deurdat die leser aangemoedig word om na die eerste letter te kyk en dan te raai wat die woord sê of om die vreemde woord oor te slaan en deur middel van ander inligting uit te vind wat die woord sê. Letter-klankanaliserings word heeltemal uitgeskakel om onbekende woorde te lees. Die beginsel van betekenisvolle lees (Meaning Construction) word gevolg deurdat akkuraatheid as 'n byproduk gesien word. Die fokus in die holistiese benadering verskuif van die verkryging van vaardighede na die verkryging van begrip. Goodman (1997) vestig verder die aandag daarop dat begrip gevorm word deur organisering en interpretering van inligting volgens die skema-teorie (sien 3.2.2).

Die holistiese metode lê sterk klem op integrering van taalkomponente waar luister, praat, skryf en lees gelyktydig hanteer word. Voorlees van stories bevorder luistervermoëns terwyl rolspel, besprekings, vertel van nuusgebeure geleentheid gee om te praat. Daarna is die natuurlike uitvloeisel om dit wat vertel is, neer te skryf en dit te lees. Vir die leerders maak dit sin en die geskrewe woorde het vir hulle betekenis. Voorstanders van die holistiese metode stem saam dat klanke onderrig moet word, maar sien dit as 'n integrerende deel van leesonderrig en beveel 'n benadering aan van "whole-to-part, top-to-bottom".

Ses beginsels word voorgedou vir klankonderrig volgens die holistiese metode, naamlik:

- Kennis van klanke is ontwikkelend van aard, want dit hang ten nouste saam met die leerder se ontwikkelende kennis van geskrewe taal en hul individuele pogings om te leer.
- Klankonderrig is geïntegreerd in beginners se lees- en skryfonderrig en word nie gesien as 'n voorvereiste van die leesproses nie.
- Kennis van klanke is nie in terme van die klanke self belangrik nie, maar in die toepassing en gebruik daarvan wat impliseer dat klankonderrig saam met 'n betekenisvolle teks aangebied word wat die leerder blootstel aan lees- en skryfaktiwiteite.
- Strategiese kennis word benodig vir die gebruik van klankkonsepte en -vaardighede deurdat die leerder terselfdertyd geleer word watter klanke en hoe klanke in die lees- en skryfproses gebruik word.
- Klankonderrig behels ingeligte besluitneming van die onderwyser deurdat onderrig by die leerders se ontwikkeling en behoeftes moet aansluit.
- Toevallige leer en konsolidering vind plaas deurdat maats deur interaksie die een by die ander leer tydens lees- en skryfaktiwiteite (Dahl, Scharer, Lawson & Grogan 2001:1-3).

Weaver, voorstander van die holistiese benadering, sien die leesproses as volg: "The process of reading is to a considerable degree whole-to-part, top-to-bottom, deep-to-surface, inside-out" (1994: 43). Die gebruik van konteks, betekenis en vroeëre kennis word beklemtoon, maar erken dat fonemiese bewustheid geredelik en maklik ontwikkel wanneer klanke en letters gesamentlik onderrig word (Weaver 2002: 34).

2.4.2 Fonetiese benadering

Wanneer die ontwikkeling van fonemiese bewustheid ondersoek word, word die aandag veral gevestig op die jong kind se ontwikkeling van taal en die begrip daarvan, hul

ervaringe en gebruik van taal. Die idee dat om te leer lees net so is soos om te leer praat, word deur geen verantwoordelike taalkundige, opvoedkundige of kognitiewe wetenskaplike aanvaar nie (Stanovich 1994: 286). Wanneer kinders skool toe kom, kan hul gewoonlik woorde duidelik uitspreek en verstaanbaar praat. Hul tekortkoming is egter dat hulle nie weet dat 'n woord uit verskillende klanke bestaan nie. Wanneer hul die woord "kat" hoor, het hulle 'n prentjie van 'n sagte diertjie wat spin in hul kop, maar nie drie afsonderlike klanke van k-a-t nie. Sommige kinders is bewus daarvan dat sinne uit individuele woorde bestaan, maar die meeste jong kinders kan nie woorde in klanke opbreek nie.

Kinders ontwikkel nie vanself op natuurlike wyse die vaardighede om woorde in klanke op te breek nie, ook nie deur blootstelling aan boeke, of om betrokke te wees by lees en skryf nie, maar fonemiese bewuswording moet en kan wel suksesvol onderrig word. Om klankbewustheid te ontwikkel is geen geringe taak nie, want dit vereis dat die kind spraak as 'n objek moet hanteer en dat sy aandag van die inhoud van spraak na die vorm van spraak moet verskuif (Yopp 1992: 696; Barrentine 1999: 166).

Fonemiese bewustheid is belangrik om effektiewe lesers te maak, maar baie meer word benodig om as vaardige en genotvolle lesers te ontwikkel. Fonemiese bewustheid word as 'n hulpmiddel gesien wat bydra tot die kind se verstaan van die alfabetbeginsel. Verskillende benaderings tot beginnerslees sluit fonemiese bewustheid in, maar dit word nie sistematies en deeglik onderrig om maksimaal tot die lees- en skryfproses by te dra nie. Opvoedkundiges dui aan dat sistematiese onderrig in fonemiese bewustheid 'n waardevolle komponent is vir beginnerslees en stel voor dat direkte, samevattende klankonderrig die beste resultate lewer (Ehri & Wilce 1987, Lundberg, Frost & Petersen 1988, Adams 1990; Ehri 1992, Stanovich 1994, Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoud-Zadeh & Shanahan 2001).

Voorstanders van die holistiese benadering (Whole Language Approach) veronderstel dat kinders woorde holisties herken en dat dit dus nie nodig is om klanke te onderrig nie. Adams weerspreek dié veronderstelling, maar beweer dat woorde soos STOP, COCA COLA en ander omgewingskrif meestal geleë word deur die omgewing eerder as deur die skrif. Sommige leerders sal wel iets van die skrif leer byvoorbeeld wanneer dieselfde woord dikwels herhaal word of wanneer sy aandag op die letters gevestig

word soos wanneer sy naam ook met 'n S of C begin. Indien 'n leerder onbekend is met die konsep van letters, nog minder die letters in 'n patroon, kan dit nie herken of onthou word as letters nie (1990: 342,344).

Griffith en Olson (1992: 516-518) ondersteun Adams, Lundberg en andere se siening, dat fonemiese bewustheid nie nodig is vir praat nie, maar dat dit 'n kritieke rol speel in lees en dat dit "oorleer" moet word om nie die aandag van hoër-orde denkprosesse af te trek tydens leesonderrig nie. Kinders wat Graad 1 met 'n hoë peil van fonemiese bewustheid begin, vaar goed ongeag die tipe onderrig wat hulle ontvang. Swak lesers sonder fonemiese bewustheid bly swak lesers aangesien hul swak fonemiese bewustheid lei tot swak verwerwing van woordherkenningsvaardighede. Vaardige lesers kan woorde net so vinnig en akkuraat soos die individuele letters waarneem, want hulle sien letters en verbind dit outomaties om letterpatrone, naamlik woorde, te vorm. Direkte onderrig in alfabet-kodering fasiliteer vroeë leesvermoëns, aangesien kinders met min fonemiese bewustheid probleme ondervind om alfabet-kodering te doen en om woorde te herken. Volgens Stanovich word lees verhinder, want probleme met kodering en woordherkenningsprosesse vereis te veel kognitiewe energie, minder kognitiewe bronne is dus beskikbaar om hoë-vlak kognitiewe denke van integrasie en begrip te bewerkstellig. Kinders wat vinnige dekodeeringsprosesse baasraak, kan aandag gee aan betekenis, hulle lees meer, verkry meer oefening en gevolglik verbeter lees. Die goeie leser se woord-herkenningsproses is so outomaties en vinnig dat hulle nie aangewese is op konteks vir inligting nie en dus het hulle nie nodig om op konteks te fokus nie. Begrip misluk dus nie as gevolg van staatmaak op dekodeering nie, maar as gevolg van dekodeerings-vaardighede wat nie genoeg ontwikkel is nie (Stanovich 1994:283).

Thompson (1997:12) het bevind dat konteks min gebruik word om bekende woorde te identifiseer en wys daarop dat volgens Perfetti konteks net in kombinasie met die leser se kennis van letter-klankkorrespondering help. Die meeste kinders beheer lees in Graad 1. Hoë-vaardige lesers vorder in fonemiese vaardighede sonder skoolingryping en hiermee saam verbeter kennis van lettername sodat die hoë-vaardige leser steeds vorder. Met goeie leesvermoëns, het die kinders 'n voorsprong in alle akademiese en kognitiewe aktiwiteite vorentoe. Fonemiese bewustheid is veral 'n belangrike bydrae vir kinders wat werklike en volhoudende probleme ondervind om te leer lees. Erger egter,

is dat die kinders wat swak lees aan die einde van Graad 1 se deur toe bly en hulle presteer baie laer selfs in latere jare as gevolg van leesprobleme. Studies toon dat 'n kombinasie van fonemiese vaardighede en letterkennis nodig is om woorde te dekodeer (O'Connor, Jenkins en Slocum 1995; Torgesen, Wagner & Rashotte 1994; Byrne & Fielding-Barnsley 1993; Ehri 1987; Perfetti e.a. 1987; Fox & Routh 1984).

Adams (1990:130) beskou dit as krities belangrik dat jong kinders in staat moet wees om individuele letters akkuraat te herken voordat onderrig in woordherkenning begin. Individuele letters is die toevoer van inligting wat benodig word om 'n woord te herken. Die ontwikkeling van vaardigheid om woorde te herken word optimaal bevorder wanneer leerders individuele letters vinnig en maklik herken. Die assosiasie tussen die letter en 'n ander letter word versterk wanneer albei strategieë dit wil sê letter- en woordherkenning gelyktydig aktief is. Vir die onryp leser wat nie assosiasies kan maak nie, is dit belangrik dat in plaas daarvan om net na die woord te sit en kyk, hul eerder op die volledige volgorde van letters in die woord fokus. Sy bevind dat kinders wat eksplisiete onderrig in dekodering ontvang het, aansienlik beter vaar. Sy stem saam met Tunmer et al., dat alle kinders spesifieke onderrig moet ontvang om hul taalkundige bewustheid te bevorder en sê: "This is not hard to do, and it is just too risky not to" (Adams 1990: 71).

Foneme (klanke) is die kleinste eenhede wat in gesproke taal voorkom en word verbind om klankgrepe en woorde te vorm. Die insig dat woorde uit kleiner eenhede, naamlik foneme (klanke) saamgestel is, is soms moeilik vir sommige kinders, want foneme is abstrakte eenhede in taal. Fonemiese bewustheid vereis dus die vermoë om aandag aan 'n klank in kombinasie met die ander klanke in 'n woord, te gee. Fonemiese bewustheid is die vermoë om te besef dat 'n gesproke woord uit 'n volgorde van individuele klanke bestaan. Dit is nie sinoniem met klanke en die uitklank van woorde nie, maar dit is die verstaan van die struktuur van gesproke taal (Ball & Blachman 1991: 51).

Daar is volgens Adams (1990: 80) 5 ouditiewe vlakke van fonemiese bewustheid wat in take hanteer kan word:

- Rympies is die mees primitiewe vlak waar slegs die klanke op die oor val en die klanke net gehoor word.
- Take wat die kind klankverskille en ooreenkomste laat vergelyk en hulle aandag laat fokus op wat klanke eenders en verskillend maak.
- Samesmelting (sintese) en opbreek (analise) van woorde in lettergrepe wat die kind daarvan bewus maak dat woorde uit kleiner eenhede saamgestel is.
- Met fonemiese segmentasie moet die kind 'n begrip verkry dat woorde heeltemal in 'n reeks klanke opgebreek kan word en dat hy dit self kan doen.
- Fonemiese manipulasie-take vereis dat die kind voldoende vaardigheid het om met behulp van die fonemiese struktuur van woorde foneme by te voeg, weg te neem of te skuif om so woorde te genereer.

Elari e. a. (2001: 250) wys daarop dat diskriminasie tussen klanke in woorde (fonologiese bewustheid) byvoorbeeld dat "tak" anders klink as "sak" nie fonemiese bewustheid is nie. Fonologiese bewustheid is meer omvattend, want dit behels ook bewuswording van groter eenhede soos woorde in sinne, lettergrepe in woorde en foneme in lettergrepe en in woorde. Hiervolgens word isolasie, identifisering, kategorisering, samesmelting, segmentering en weglating van foneme of klanke onderrig. Onderrig kan ook op manipulering van beginklanke (onsets) en rym fokus. Fonologiese bewustheid kan dus gesien word as 'n oorkoepelende term vir fonemiese bewustheid, die bewuswording van 'n beginklank of klanke (onset) en die bewuswording van 'n eindklank saam met die laaste klinker (rime), asook lettergrepe en analogieë (ooreenkomste met rym). Bewustheid van "Onset-rime" kan verbind word aan die kind se bewustheid van lettervolgorde in woorde. Take ten opsigte van begin analogieë betrek "onsets" soos in trap, trok, tree, traan. End-analogieë het 'n sterk verband met rym soos in hap, lap, sap, trap, krap. End-analogieë wat as 'n ouditiwe taak hanteer kan word, is makliker en ontwikkel vroeër. Begin-analogieë ontwikkel wanneer die leerder begin lees en woorde kan segmenteer in eenhede anders as "onset-rime" (Dahl e.a. 2001: 7; Yopp & Yopp 2000: 131; Goshwami & Mead 1992: 153).

Metalinguistiese vaardighede is denkvaardighede wat die leerder in staat stel om strukturele kenmerke van gesproke taal te reflekteer en te manipuleer. Soos metakognisie die denke aangaande 'n persoon se kennis behels, so behels metalinguistiese bewustheid 'n persoon se denke aangaande sy taal. Dit begin alreeds samelopend met die verwerwing van die gesproke taal ontwikkel en verwys na 'n persoon se bewustheid en kontrole oor taal in die algemeen, die vermoë om aandag aan taal te gee onafhanklik van die betekenis. Metalinguistiese bewustheid is dus 'n wyer term wat fonologiese bewustheid, bewustheid van sintaksis en pragmatiese bewustheid insluit. Bewustheid van sintaksis en pragmatiese bewustheid wat die verstaan van die verband tussen sinne en die konteks behels, ontwikkel veral nadat die leerder kan lees (Yopp & Yopp 2000; Tunmer, Herriman & Nesdale 1988).

Onderrig in fonemiese bewustheid kan ook grafeem-foneemkorrespondering betrek om woorde te dekodeer en te spel. Grafeme is die eenhede in geskrewe taal wat foneme in gesproke woorde verteenwoordig. Grafeme kan uit een letter bestaan byvoorbeeld p, t, k, n of uit meer as een letter soos in aai, eu, oe. Dit wil sê die woord k-a-t het 3 foneme, d-i-e-r het ook 3 foneme en elkeen word deur 3 grafeme verteenwoordig. Fonemiese bewustheid kan met of sonder letters onderrig word. Klank is abstrak en soms moeilik om te begryp en sigbare merkers soos blokkies of letters vir klankmanipulering kan gebruik word. Letters verskaf konkrete en sigbare simbole vir foneme en bring die kind nader aan die werklike leestaak. Dit wil dus blyk dat onderrig in fonemiese bewustheid meer effektief is met letter-klankkorrespondering as daarsonder (Ehri e.a. 2001: 255).

Om te kan lees, moet die leser besef dat daar 'n verband is tussen die klank in gesproke woorde en die skrif op die gedrukte bladsy. Die kind wat die vaardigheid het om letters en groepe van letters in skrif te identifiseer, verstaan grafeem-foneemkorrespondering. 'n Besef van die visuele aspekte van skrif, ortografiese prosessering en die identifikasie van die klank in gesproke taal, fonologiese prosessering, ontwikkel langs mekaar en ondersteun mekaar. Onderrig om dit te bewerkstellig gebruik die strategie van die onder-na-bo-proses, "bottom-up process" waar die kind se ouditiewe persepsie van woorde ontwikkel word, dan bewus gemaak word van die visuele vorm van die klank en hierna volg die herkenning van die letter in woorde. Intervensie met kinders in Kindergarten, het aangetoon dat jong kinders wel geleer kan word om woorde op te breek in klank en wanneer dit met lettername en

letterklankonderrig geïnkorporeer word, dit meer opvoedkundig verantwoordbaar is (Riley 1999: x1; Ayres 1995: 605; Griffith & Olson 1992: 516-518).

Vir tale wat op die alfabetbeginsel baseer is, is letter-klankkorrespondering voor die handliggend. Vir Engels, met 44 foneme wat deur 26 letters verteenwoordig word, en wat meer as 90 "phonics rules" asook 500 verskillende spel-klankreëls het, is dit egter nie so maklik om leerders alle letter-klankkorrespondering wat hul sal benodig om onbekende woorde uit te klank, te onderrig nie (Juel & Minden-Cupp 2000: 332). Wanneer ons dink aan 'n bekende rymple soos: "I spy with my little eye", dan besef ons terdeë die verwarring wat by 'n beginnerleser kan ontstaan. In die Germaanse tale soos Duits, Nederlands en Afrikaans wat 'n meer fonetiese skryfwyse het, word baie van hierdie verwarring uitgeskakel.

2.4.3 'n Gebalanseerde benadering

Na aanleiding van talle berigte en vrae, word ondersoeke na effektiewe leesonderrig noodsaaklik. Ouers van kinders wat probleme ondervind met lees, begin al meer steun op privaatskole en bevraagteken die leesonderrig in staatskole waar klankonderrig nie toegepas word nie. Adams word deur "The Center for the Study of Reading" aangewys om 'n deurtastende ondersoek te doen na die onderrig in lees. Dit was vir die besluitnemers krities belangrik omdat: "..... we care universally and passionately about the success of beginning reading instruction. It is the key to education, and education is the key to success for both individuals and a democracy" (Adams, 1990:13).

Opvoeders wat die holistiese benadering steun, gaan van die standpunt uit dat taal nie in komponente aangeleer en ontwikkel nie, maar as 'n eenheid. Voorstanders van fonemiese bewustheid en klankonderrig kan nie saamstem met die gebruik van konteks om onbekende woorde te raai nie, maar besef ook terdeë dat klankonderrig 'n fundamentele beginsel in geletterdheidsonderrig, naamlik eenheid van die verskillende komponente van taal, weerlê (Stanovich, 1994: 283-286).

Adams (1990) beaam Chall se bevinding dat sistematiese klankonderrig 'n waardevolle komponent is in die onderrig van beginnerslees. Alhoewel letter-klankkorrespondering

krities belangrik is in die leesproses, is dit egter nie genoeg om van 'n leerder 'n vaardige leser te maak nie. Saam met letterkennis moet die leerder ook in staat wees om tussen klanke of foneme te onderskei wat met individuele letters of grafeme korrespondeer. Dit dui daarop dat bewuste analitiese kennis van klanke (foneme) noodsaaklik is vir lees. Sy onderskryf ondersoeke van Juel en Leavell (1988) waarin beweer word dat die kinders wat tot Graad 1 toegelaat word wat nie fonemiese bewustheid ontwikkel het nie, nie in staat is om letter-klankkorrespondering toe te pas nie en gevolglik 'n agterstand het in hul vermoë om lees baas te raak. Verskeie ondersoeke (Yopp 1992; Ball & Blachman 1991; Perfetti e.a. 1987; Share e.a. 1984; Trimann & Baron 1983; Liberman e.a. 1974) toon aan dat daar substansiële bewyse is dat fonemiese bewustheid sterk korreleer met sukses in verwerwing van lees- en spelvermoëns (Barrentine 1999: 167).

Take ten opsigte van fonemiese bewustheid word beskou as die beste voorspellers van sukses in vroeë leesvermoëns, selfs beter as IK, en is 'n noodsaaklike voorvereiste vir sukses om te leer lees (Stanovich 1994; Tunmer, Herriman & Nesdale 1988; Bradley & Bryant 1985, 1983). Adams gaan selfs verder deur te sê: " Prereaders' letter knowledge was found to be the single best predictor of first-year reading achievement, with the ability to discriminate phonemes auditorily ranking a close second " (1990: 55).

Verskeie navorsers (Lundberg e.a. 1988: 282, Yopp 1992: 697, Ball & Blachman 1991: 64, Griffith & Olson 1992:522) beveel aan dat fonemiese bewustheid saam met letter-klankkorrespondering ontwikkel moet word voordat daar met leesonderrig begin word. Hulle toon deur verskeie studies aan dat onderrig wat die fonologiese struktuur van taal en fonemiese bewustheid ontwikkel by voorskoolse kinders, wel kan ontwikkel voor en onafhanklik van leesonderrig. Hulle beskou fonemiese bewustheid as 'n voorvereiste vir lees eerder as 'n gevolg van lees. Daar word selfs beweer dat onderrig in fonemiese bewustheid 'n groter bydrae tydens Kindergarten en voorskool lewer as in latere jare. In dieselfde studie word aangetoon dat onderrig in fonemiese bewustheid met letters 'n groter effek het op lees as onderrig in fonemiese bewustheid sonder letters (Ehri e.a. 2001: 255).

Adams (1990) en Morrow (1993) dui aan dat verskeie navorsers saamstem dat kinders wel op 'n vroeë ouderdom bewus is van skrif en ondersteun die standpunt dat leerders

reeds voor skool onderrig kan word in fonemiese bewustheid. Adams stel dit duidelik wanneer sy beweer dat die kind se vlak van fonemiese bewustheid in die alfabetiese kode, die mees kragtige aanwyser kan wees van sy sukses om te leer lees en sê : “Measures of preschoolers’ level of phonemic awareness strongly predict their future success in learning to read, and this has been demonstrated not only in English, but also for Swedish, Spanish, French, Italian and Russian (Adams 1990: 304).

Die voordeel van die alfabetiese sisteem is dat wanneer leerders letter-klankkorrespondering geleer het, dit nie nodig is om woorde afsonderlik te leer nie, want hulle kan die kennis van die letter-klanksisteem gebruik om uit te vind hoe om geskrewe woorde te lees wat hulle nog nooit vantevore gesien het nie. Alfabetiese skrif kan dus deur middel van klanke en ook holisties geles word. Woorde kan herken word deur slegs ‘n logo te herken of deur middel van letter-klankkorrespondering, maar wanneer dit eers bekend geword het, word dit holisties geles. Geskrewe woorde word beter in konteks geles, want daar is ‘n bykomende aanwysing deur die algemene taalgebruik (Moustafa 1997).

“The National Research Council ” (2001:194) asook die “The National Reading Panel” (<http://www.nationalreadingpanel.org/documents/ProgressReport.htm>) is dit eens dat ‘n benadering wat klankonderrig insluit, kan help om leesvermoëns te verbeter. Dahl e. a. (1999: 312) bevind dat die Groot Debat nie soseer gaan om klankonderrig (Phonics Approach) of holistiese benadering (Whole Language Approach) nie, maar oor die wyse van onderrig en vra “Hoekom nie albei nie?” Pressley (1998: 134) onderskryf hierdie standpunt en beweer dat Chall en Adams altyd ten gunste was van ‘n meer gebalanseerde onderrigbenadering en sê: “It was never only phonics or only whole language with either of these careful thinkers”.

Alhoewel die holistiese metode opvoedkundig verantwoordbaar is, verander die konsep van geletterdheidsontwikkeling voortdurend en daar word nou gevra na ‘n meer gebalanseerde benadering. Strickland (1996: 32) beweer dat daar verskeie dimensies is wat balans omverwerp en dat ‘n gebalanseerde benadering in geletterdheidsprogramme nie ‘n spesifieke balanseerde benadering impliseer nie. Graves verwoord dit so: “The purpose of creating balanced programs is to provide students with the best positive experiences for becoming competent and eager readers,

it goes beyond a simple concept of balancing instruction across a number of dimensions “(1998:16). Die paneel van “ The National Institute of Child Health Development ” in Amerika bevind dat daar nie ‘n enkele metode, benadering of filosofie vir onderrig in lees is wat ewe effektief vir alle leerders is nie, maar dat daar eerder gevra moet word : “ ... which children need what, when, for how long, with what type of instruction, and in what type of setting ?”.

2.4.4 Opsommend

Alhoewel fonemiese bewustheid reeds in Graad R ontwikkel word, kan dit voordelig wees om dit saam met letter-klankkorrespondering aan te bied, aangesien die letter ‘n visuele beeld verskaf van die klank wat op ouditiewe vlak geïdentifiseer moet word. Beide die holistiese en die fonetiese benadering voorsien komponente om die Graad R-leerder vir die lees- en skryfproses voor te berei, maar toon ook aspekte wat nie toepaslik is vir die onderrig van die jong kind nie. Deeglike besinning hoe ontwikkeling in geletterdheid in Graad R bevorder kan word, is nodig.

Tradisionele drilwerk wat in baie skole kenmerkend van die klankmetode was, het geen plek in die holistiese metode nie en word ook nie aanvaar deur opvoedkundiges in die veld van vroeëkindontwikkeling nie. Voorskoolse groepe waar 3- en 4-jariges se onderrig fokus op oefeninge met individuele alfabetname, lettername en klanke, kan kinders verwar en kan meer skade as goed doen. Ouers voel soms trots om met ‘n 3-jarige te spog wat die ABC kan opsê terwyl ‘n groep voorskoolse kinders wat almal by hul tafels sit, besig om letters na te teken en in te kleur vir die onderwyseres makliker is om te hanteer, maar dit word nie as toepaslik vir die jong kind beskou nie. Deelname aan gesamentlike lees (shared reading) en skryfaktiwiteite is ewe onaanvaarbaar en kan maklik ontaard in formele onderrig. Formele leesonderrig tiperend van dit wat in Graad 1 aangebied word, is eenvoudig ontoepaslik vir jong kinders. Deur te konsentreer op vroeë leesvaardighede, kan ook die tyd van vryspel, waar verbeelding, nabootsing, interaksie en simboliese verryking en vrye, kreatiewe gebruik van taal, wat ‘n belangrike basis vir geletterdheid is, aan bande lê (Machado 1990; Strickland & Morrow 1989).

Ouers, versorgers of onderwysers wat te veel druk op die kind plaas, doen net soveel skade soos diegene wat geen uitdaging en stimulering aan die kind bied nie (Newberger 1997:8). Daar word ernstig gewaarsku daarteen om te vroeg met formele onderrig te begin, want, sê Healy: "Forcing academic tasks on unready brains risks extinguishing the candle of intellectual excitement, particularly for children who are on different developmental timetables. Nobody wants to enter an arena where he has repeatedly suffered a knock-out punch" (De Witt & Booysen 1994:170).

2.5 Geletterdheid tydens die vroeë kinderjare

Die ontwikkeling van geletterdheid word gesien as 'n natuurlike reaksie op 'n doelgerigte geletterde omgewing, die kind se pogings om te skryf en om betekenis te verkry deur na die prente van 'n aantreklike prenteboek te kyk en dan te raai waarom die storie gaan. Kinders wat grootword in 'n wêreld waar hy/sy omring is deur skrif, is van kleinsaf bewus van geskrewe taal en ontwikkel konsepte in verband met skrif en lees vanaf 'n baie jong ouderdom en wag nie vir 'n amptelike aankondiging van "gereed" wees nie. Die basis om sin uit geskrewe taal te verkry, begin lank voor leesonderrig. Ondersoeke toon dat waar kinders blootstelling en ervaringe met geskrewe taal gekry het, hulle hul eie idees aangaande skrif formuleer reeds voordat formele onderrig begin, sommige begin selfs te lees en te skryf sonder om daarin onderrig te word (Feeney, Christensen & Moravick 1996).

Kinders wat in 'n geletterde gemeenskap groot word, maak vanaf babadae met lees en skryf kennis deur middel van speelgoed en omgewingskrif. Daaglikse ervaringe en ondersteunende volwassenes wat skrif interpreteer en die aandag op skrif vestig, bied die kind geleenthede om skrif te ontdek en aktief daarmee te eksperimenteer. Voorlees van stories, blootstelling aan boeke en interaksie rondom skryfaktiwiteite tuis, is belangrik om die kind voor te berei om vaardighede ten opsigte van geletterdheid te ontwikkel (Funnel & Stuart 1995; Strickland & Morrow 1989).

Wanneer die leerder dus tot Graad R toegelaat word, het hy reeds 'n magdom kennis wat hy saambring na die klaskamer, wat in ag geneem moet word. Vroeë geletterdheidservaringe moet op hierdie reeds bestaande kennis voortbou. In Graad R word taalontwikkeling uitgebou deurdat daar aktief gewerk word aan duidelike en

korrekte uitspraak, uitbreiding van woordeskat, korrekte woordorde, sinsbou en algemene taalgebruik. Informele gesprekke, vraagstelling tydens besprekings, die vertel en hardop voorlees van stories en gedigte, die aanleer van rympies, liedjies en verskeie taalspeletjies word gebruik om die leerder in geletterdheidsontwikkeling te ondersteun (sien 3.4.3). "Many teachers and researchers have reached new common ground by expressing support for a more holistic, emergent literacy perspective" (Crawford 1995:71).

Vroeë geletterdheidsontwikkeling is egter 'n komplekse area en word nog meer gekompliseer deur die interdisiplinêre aard van onderrig. Vroeë geletterdheid word bestudeer vanuit verskillende perspektiewe soos vanuit 'n geletterdheidsperspektief, uit die kognitiewe opvoedkundige en ontwikkelende sielkunde, uit die kultureel antropologiese denkwyses, asook deur opvoedkundiges van vroeëkindontwikkeling.

Meer resente navorsing werp veral lig op hoe die jong kind se geletterdheid ontwikkel in die inligtingsera van vandag. Terminologie wat nou na vore kom, is ontwikkelende geletterdheid (emergent literacy) en eksperimentele of ontwikkelende skryf (invented writing).

2.5.1 Ontwikkelende geletterdheid (Emergent literacy)

Marie Clay (1966) soos aangehaal deur Crawford (1995: 79) bevind in haar studie dat jong kinders met 'n aansienlike hoeveelheid kennis van lees en skryf na die skool kom en dat hulle in staat is om hierdie kennis op sinvolle wyses toe te pas. Vanuit hierdie bevindings het die beskrywing van ontwikkelende geletterdheid (emergent literacy) ontstaan en word daar wegbeweeg van die tradisionele beskouing van leesgereedheid. Ontwikkelende geletterdheid bied 'n wyer perspektief wat kinders se groei en ontwikkeling ten opsigte van lesers, skrywers en gebruikers van taal aanspreek. Dit word algemeen aanvaar dat geletterdheid alreeds baie vroeg in die kind se lewe begin, dat geletterdheid ontwikkel deur aktiewe en sinvolle betrokkenheid met geskrewe taal en dat lees, skryf en praat integrerende dele van geletterdheid is. Dit word beklemtoon dat kinders se geletterdheid deur 'n reeks vlakke van ontwikkeling gaan en dat geletterdheidsonderrig toepaslik moet wees vir die ontwikkelingsvlak van die jong kind.

Voorstanders van ontwikkelende geletterdheid glo dat kinders eerder deur aktiewe deelname aan betekenisvolle aktiwiteite geletterdheid ontwikkel as deur direkte eksplisiete onderrig in leesvaardighede. Volgens Pressley en Woloshyn (1995: 22) maak 'n omgewing wat ontwikkelende geletterdheid ondersteun voorsiening vir ryk, interpersoonlike ervarings met die gesin en andere, geskrewe materiaal, vanaf plastiese magneetletters teen die yskas tot storieboeke en skryfbehoeftes, asook vir hoë positiewe insette deur ouers en ander om geletterdheid te ontwikkel. Ferreira en Teberosky sê: "...It is absurd to imagine that ...children growing up in an urban environment that displays print everywhere (on toys, on billboards and road signs, on their clothes, on TV) do not develop any ideas about this cultural object until they find themselves sitting in front of a teacher" (Raban, 1997:22).

Ontwikkelende geletterdheid is 'n proses wat begroot is in die sosiale verhoudings van die kind se onmiddellike omgewing soos sy gesin, versorgers en word uitgebrei deur 'n wyer gemeenskap soos die mense in sy buurt, gemeenskap en voorskoolse sentrums. Ontwikkelende geletterdheid (emergent literacy) het te make met alle aspekte van taalleer, die omgewing tuis en elders, vorige ervarings en bestaande kennis, spesifieke klaskameraktiwiteite, vroeë leesgedrag, bemeestering van vaardighede, kognitiewe prosessering en sosiale verhoudinge.

Die ontwikkelende perspektief ten opsigte van geletterdheid tydens die vroeë kinderjare word hoofsaaklik gebaseer op die kognitiewe struktuur van kennis, omdat jong kinders aktiewe geletterdheidsleerders is. Die lees- en skryfgedrag wat konvensionele geletterdheid voorafgaan, word alreeds tydens die voorskoolse jare weerspieël. Jong kinders gebruik alle inligting uit hul omgewing, inkorporeer dit by hul reeds bestaande kennis en wyses hoe om sin van hul wêreld te maak. Die kritieke rol van die jong kind se selfgeïnisieerde en aktiewe deelname, moet erken word.

Geletterdheid word dus nie gesien as die verwerwing van 'n reeks leesvaardighede nie, maar as 'n dinamiese, aaneenlopende proses, wat begin lank voordat die kind met formele onderrig begin. Read (1971:32) beweer dat kinders abstrakte gevolgtrekkings van die klanksisteem van hul taal kan maak lank voordat hul begin lees en skryf. Ontwikkelende geletterdheid bestaan uit verskillende komponente, naamlik die kind se begripkennis (conceptual knowledge) en sy proseskennis (procedural knowledge),

asook kindertaal (woordeskat en vertellings) en metalinguistiese vaardighede (fonologiese bewustheid en bewustheid van taalstrukture). Begripskennis en proseskennis is onderling verbind, maar staan in verskillende verhoudings tot ander konstruksies van geletterdheid. Begripskennis behels kennis van lees- en skryfaktiwiteite, funksies van taal, selfpersepsie van leer om te lees en die ontwikkeling van lees binne konteks. Proseskennis sluit prekonvensionele skrif, letterkennis, letterklankkorrespondering, lees van woorde met hulp in (Senechal e.a. 2001: 448).

Clay (1991: 314) stem saam dat fonologiese inligting 'n sleutelveranderlike is, maar sê dat betekenis, sintaksis en visuele inligting ook belangrik is in die geletterdheidsproses. Alhoewel fonemiese bewustheid met letter-klankkorrespondering in die voorskoolse jare onderrig kan word, vestig Ehri e.a. (2001: 279) die aandag daarop dat ander aktiwiteite vir ontwikkelende geletterdheid ook benodig word, soos voorlees uit storieboeke, liedjies, rympies, praat en luister. Fonemiese bewustheid moet, wat die sensitiwiteit en beheer van foneme behels, onderrig word, want kinders ontwikkel dit nie vanself nie. Aktiwiteite kan aanvanklik slegs mondelings wees en taalspel, rympies, stories en liedjies wat die aandag op die geproke taal vestig, insluit. Ouditiewe persepsie word ondersteun deur liggaamlike ervarings soos hande klap of spring volgens die lettergrepe en klanke wat in woorde voorkom. Visuele wenke word gebied deur merkers of blokkies te pak soos die woorde in lettergrepe of klanke opgebreek word. Daar is gevind dat 'n kombinasie van fonemiese bewustheid met letter-klankonderrig spesifiek ondersteunend is in die ontwikkelende begrip van die alfabetiese beginsel van geletterdheid (Yopp & Yopp 2000:134).

Daar moet op die ontwikkelingsproses van die kind se denke gefokus word. Individuele verskille in die ontwikkelingsproses moet aanvaar word en in berekening gebring word by die onderrig in hierdie ontwikkelingsfase. Hierdie siening word onderskryf deur verskeie bevindinge wat die kind eerstens as 'n aktiewe medewerker van sy eie leer sien en tweedens die rol van 'n aanmoedigende, belangstellende, interaktiewe en ervare taalgebruiker wat die kind in sy ontwikkelingsproses ondersteun, vooropstel (Riley, 1999:70).

Formele leesonderrig wat tiperend is van Graad 1, is egter ontoepaslik vir Graad R. Teale en Sulzby (1989:5) stel dit as volg: "We cannot shove the first grade program

down a notch or two in kindergarten and expect it to work". Die mees waardevolle bydrae deur die voorskoolse program is dat die kind van skool en leer moet hou en weer die volgende dag wil terugkom.

2.5.2 Eksperimentele of ontwikkelende skryf (Invented writing)

Leerders in Graad R stel in skrif belang, wil weet wat dit sê en skryf graag hul name na soos dit op hul persoonlike besittings (kassies, skryfhouders, prente, ens.) verskyn. Doelgerigte blootstelling aan omgewingskrif word benut om hierdie sinvolle aktiwiteit uit te brei. Wanneer opskrifte in die klaskamer 'n funksie vervul en vir die leerder betekenis oordra, is dit die begin van leeservaringe. Dit word egter betwyfel of opskrifte wat oral in die klas geplaas word (stoel, tafel, deur, venster, ens.) enige doel dien (Lindberg & Swedlow 1985). Woorde wat vertoon word moet vir die leerder iets "sê", dit moet aan hom verduidelik word en redes moet verskaf word hoekom dit daar geplaas word. Wanneer die leerder te lang blootstelling aan dieselfde stimulasie kry, word dit later deur die brein veronagsaam, wat daarop dui dat die leerder nie ag slaan op woorde wat permanent in die klaskamer vertoon word nie (Brierly 1994: 82).

Die voorskoolse kind wil onafhanklik wees, wil dinge doen. Hulle ontwikkel hul eie skrif volgens die klanke wat hulle met letters kan assosieer. Daar is 'n wederkerige verbintenis tussen fonemiese bewustheid en ontwikkelende skrif. Deur met klanke en letters te speel en te eksperimenteer, word fonemiese bewustheid gekonsolideer (Richgels 1995; Russel 1997; Vernon & Ferreiro 1999).

Die interverhouding tussen gesproke en geskrewe taal word erken. Eie uitgedinkte skrif werp ook lig op hoe om fonemiese bewustheid, klanke en skrif te assesser en te onderrig, want dit wys wat die kind van klanke weet en wanneer kennis van klankpatrone ontwikkel. Deur self te skryf, leer kinders dat skrif 'n boodskap dra wat hulle en ander kan verstaan, verkry hulle kennis van letter-klankkorrespondering en raak hulle bekend met konsepte van skrif soos die links-na-regs, bo-na-onder rigting van skrif. Gentry (2000: 38) erken dat "invented writing" 'n groot impak op onderrig van ontwikkelende geletterdheid het.

Bear en Templeton (1998) dui verskillende vlakke van ontwikkeling in skrif aan. Hiervolgens ontwikkel prefonemiese skrif vanaf krabbel tot die kind se toevallige skryf van letters. Tydens hierdie fase ontdek die kind twee-dimensionele ruimte en ook die ooreenstemming van dit wat hulle dink, sê en skryf. Prefonemiese skrif is gewoonlik nie verbind tot klanke of die uitspraak van woorde nie. Tydens semifonemiese skrif verteenwoordig die eerste letter van die woord die hele woord. Die alfabetiese beginsel word toegepas, want die kind kan die ooreenstemmende letter van die beginklank skryf en die links-na-rechts skryfwyse volg. Die laaste fase, letternaam-skryfwyse, kom na vore wanneer elke letter 'n klank in die woord verteenwoordig.

Om die kind bekend te stel aan die skryf- en leesproses beveel Moore (1998: 79) die volgende stappe aan wat deur die onderwyser gevolg kan word :

- Skryf voor die kind soos hy van sy tekening vertel.
- Skryf een belangrike iets neer wat die kind sê – breek in woorde of in letters op en sê dit soos dit geskryf word.
- Onderwyser sê die letters wat die kind self kan naskryf.
- Onderwyser demonstreer en sê die begin letter-klank van 'n woord.
- Ondersteun die kind wat al 'n paar letters kan skryf. Hoe meer die kind skryf, hoe meer sal hulle verstaan hoe skrif werk.

Leerders ontwikkel as lesers deur blootstelling aan 'n taalryke omgewing asook aan leerervaringe wat aktiewe betrokkenheid met gesproke en geskrewe taal voorsien. Alhoewel oefening om 'n potlood en kryt korrek te hanteer en om oor prente in 'n storieboek te praat, 'n belangrike rol speel in die ontwikkeling van geletterdheid, vestig Raban (1997: 24) die aandag daarop dat kinders van skrif leer deur interaksie met skrif. Skryf is 'n integrerende deel van 'n geletterdheidsprogram. In klaskamers waar ontwikkelende geletterdheid bevorder word, word kinders aangemoedig om vry en dikwels te skryf. Alhoewel onafhanklike skryf aangemoedig word, word net hulp gegee as daarvoor gevra word.

Onderwysers moet nie die jong kind se skryfwyse ("spelling") korrigeer tydens die kind se eksperimentering met skrif nie. Die leerder se eie skrif is gebaseer op sy kennis van letters en klanke en fonemiese bewustheid word gebruik om woorde weer te gee. Eie skryfwyses van woorde word aanvaar as die kind se voortgaande ontwikkeling van sy manier om betekenis en beheer oor taal te verkry en word vandag as goeie onderrigpraktyk beskou (Gentry 2000; Hildebrand 1994).

Eksperimentele skrif word gesien as 'n noodsaaklike deel van klanke deurdat dit fonemiese bewustheid en die verstaan daarvan, asook die belangstelling in woorde bevorder. Deur hul skrif, leer kinders lees en besef hulle dat skrif 'n boodskap dra wat ander ook kan lees (Russel 1997). Volgens Piaget behoort kinders volop geleenthede te kry om hul eie eksperimentering en ontdekking te doen en sê: "In order for a child to understand something, he must construct it himself, he must reinvent it. Every time we teach a child something, we keep him from inventing it himself" (Adams 1990: 386). Hierdie siening word ook deur opvoedkundiges in vroeëkindontwikkeling ondersteun.

2.6 Internasionale kurrikulums vir Geletterdheidsontwikkeling in Graad R

2.6.1 Motivering vir ondersoek

Internasionale perspektiewe dui veral daarop dat vroeë geletterdheidsontwikkeling in die spervuur is. In Brittanje en Ierland word 'n "National Literacy Strategy" bekend gemaak om leesvermoëns te verbeter (Shiel, 2002: 374). Die Onderwysdepartement van Nieu-Seeland publiseer 'n kurrikulum vir vroeëkindontwikkeling om veral kommunikasie vir alle bevolkingsgroepe te hanteer (1996: 72-81). In Amerika word 'n uitstaande toekenning gemaak vir 'n besondere studie aangaande die ontwikkeling van fonologiese bewustheid by kinders in hul voorskoolse jaar. Daar word bevind dat direkte onderrig in fonologiese bewustheid meer effektief as indirekte onderrig is en dat dit effektief in die tweede helfte van die jaar, klassikaal en in groepsituasies by Kindergartens kan word (Ayres 1995: 606). In die lig van voorafgaande ontwikkelinge word internasionale perspektiewe wat spesifiek op die Kurrikulum van Geletterdheid vir die leerder in sy Ontvangsjaar (Reception Year / Kindergarten) fokus verder ondersoek. Inligting hieruit gee insig in kurrikulums wat alreeds geïmplementeer

is en bied perspektief waarvolgens Graad R-leerders ten opsigte van geletterdheid ontwikkel.

2.6.2 Die Verenigde Koninkryk

Bekommernis oor die prestasievlakke in lees, noodsaak 'n hersiene kurrikulum vir geletterdheid in Brittanje. Die Nasionale Geletterdheidstrategie (NLS) bied doelwitte ten opsigte van geletterdheid om in die Ontvangsjaar (Reception Year) wanneer die leerder vyf jaar is, te bemeester. Vanaf September 1998 word "baseline assessment" ingestel wat alle skooltoetreders assesseer op hul kennis, begrip en vaardighede. Hierdeur word onderwysers in staat gestel om volgens die behoeftes van individuele leerders te beplan en om hul vordering te monitor. Nuwe standaarde om onderrig vir kinders met spesiale opvoedingsbehoefte te verbeter, benutting van die nuutste tegnologie, asook maatreëls om onderwysopleiding aan te spreek, word ingestel (Hobort & Frankel 1999).

Die NLS van die Verenigde Koninkryk word in die dokument van die "Department for Education and Employment" (1999) uiteengesit met die verbetering van geletterdheid in alle primêre skole in Engeland as doel. Die regering bewillig verder 50 miljoen pond in 1998-1999 vir hulp en opleiding om hierdie nasionale doelwit te bereik. 'n Nasionale Jaar van Lees word ingestel om 'n landwye klimaat van lees te bevorder en plaaslike, asook nasionale projekte word geloods om kinders en volwassenes aan te moedig om vir kennis en genot te lees.

Opvoeders benodig 'n deeglike en diep insig in die prosesse wat betrek word by die ontwikkeling van geletterdheid en twee hoofstrategieë van "Top-down and Bottom-up processing skills" word inkorporeer. Dit is krities belangrik dat die kind die eerste ervaringe van lees doelgerig en genotvol beleef. 'n Gebalanseerde benadering wat luister, praat, lees en skryf as intergrerende en onskeibare komponente van geletterdheid erken, word voorgestaan. 'n Verskeidenheid strategieë soos diskriminasie tussen klanke, herkenning van letters en letterkombinasies, lees en skryf van woorde deur woorde te klank en dele saam te voeg, moet ontwikkel word. Die NLS organiseer onderrigdoelwitte op drie vlakke naamlik op woord-, sin- en teksvlak en leerders word sodoende aangemoedig om die volle spektrum van aanwysingsisteme te gebruik. Die

NLS voorsien die inhoud wat onderrig moet word en skryf die volgende vir die Ontvangsjaar voor:

2.6.2.1 Woordvlak

Fonologiese bewustheid moet ontwikkel word, rympatrone en analogieë moet gebruik word. Kennis van foneem-grafeemkorrespondering moet vasgelê word deur ouditiewe en visuele identifisering van klanke en letters. Alle hoof- en kleinletters moet benoem, geïdentifiseer en geskryf kan word. Die leerder moet in staat wees om die klank en skryfpatrone te verbind deur rym in drieletterwoorde toe te pas soos in kas, las, pas en vas, die begin-, eind- en dominante klanke in drieletterwoorde te identifiseer en te skryf. Verder moet die leerder “onsets” en “rime”, asook alliterasie in gesproke woorde kan identifiseer. Die leerder moet die alfabetiese volgorde leer verstaan deur die gebruik van rympies, liedjies en alfabetboeke, asook bekende woorde soos name van maats, woorde in omgewingskrif en van bekende boeke te kan lees. Daar word benewens die letter-klankkorrespondering aandag gegee aan 45 sigwoorde wat herken moet word. Hierdie woorde kan nie geklank word nie. Dis hoëfrekwensiewoorde en die konteks kan nie bydra tot die leerder se herkenning daarvan nie (NLS 1998: 60).

2.6.2.2 Sinsvlak

Die leerder moet weet dat geskrewe woorde iets beteken en moet taalbewustheid van 'n sin kan gebruik om woorde te voorspel by die herlees van bekende stories. Die links-na-regs leesbeweging moet vasgelê word, so ook die gebruik van die hoofletter by die skryf van name.

2.6.2.3 Teksvlak

Die leerder behoort te verstaan dat woorde geskryf kan word vir 'n verskeidenheid redes en moet gedrukte en handgeskrewe woorde in verskillende teksvorms, byvoorbeeld notas, boodskappe, advertensies, koerante, kan herken. Die korrekte terme in verband met boeke moet gebruik word, byvoorbeeld omslag, voorblad, titel, skrywer en boeke moet korrek hanteer word deur dit van vooraf te blaai en die links-na-regs, bo-na-onder, voor-na-agter leesbeweging te volg. Die verskil tussen die gesproke en geskrewe taal moet verstaan word, 'n verskeidenheid strategieë vir die lees en

herlees van verskillende tekse soos storieboeke, "big books", rympies, byskrifte, name, eie en maats se skrif moet ontwikkel word.

'n Handleiding word verskaf om progressie in klankherkenning te bewerkstellig. Dit word beklemtoon dat suksesvolle lees op die gebruik van verskeidenheid strategieë berus. Die leerder moet van soveel moontlike aanwysingsisteme "searchlights" voorsien word, wat elk 'n bietjie helderheid bring, maar tesame 'n wedersydse ondersteuningsstelsel bied. Waar tekse bekend en voorspelbaar is, kan kinders dikwels sterk op konteks en grammatikale kennis steun, met minder aandag aan klank en die spel van woorde. In die vroeë stadium van lees, maak hul vinnig vordering deur die lees en herlees van bekende tekse. Aangesien die storietaal en konteks voorspelbaar is, lees kinders maklik met beperkte klankstrategieë en word oorafhanklik van hul geheue en die raai van die teks. Hierdie jong leerders ondervind dikwels later probleme wanneer hul konfronteer word met minder bekende en meer komplekse materiaal. Wanneer tekse meer ingewikkeld raak, benodig hul die vermoë om individuele woorde te dekodeer. Probleme wat manifesteer is tweërlei van aard, naamlik eerstens word probleme ondervind met uitgebreide lees en hantering van inligting uit handboeke in ander leerareas en tweedens word beduidende spelprobleme ondervind omdat hul onvoldoende kennis van die spel-klanksistelsel het. Lees is nie 'n passiewe proses nie, maar betrek ondersoek, probleem-oplossing, aktiewe voorspelling en die vermoë om bestaande kennis en ervarings te betrek.

Die NLS (1999: 2) onderstreep die belangrikheid van sistematiese onderrig in klank. Jong kinders leer nie outomaties om tussen klank te diskrimineer nie, nog minder verstaan hulle dat klank deur letters in skrif verteenwoordig word. Waar die alfabetkode vir lees en skryf gebruik word, is dit 'n vaardigheid wat aangeleer moet word. Die onderrigdoelwitte en die struktuur van die Geletterheidsuur reflekteer 'n gebalanseerde benadering. Dit word bereik deur geleenthede te gee om na 'n teks te luister en daaroor te praat, dit wil sê afwaartse prosesseringsvaardighede (top-down) en opwaartse prosesseringsvaardighede (bottom-up) deur die klank en spelling van woorde. Daar word dus tyd voorsien vir gesamentlike lees en tyd vir die gefokusde onderrig van klank en spelling van woorde.

Die ondersoekende leesmodel (Reading searchlights model) word in die Nasionale kurrikulum (1999: 1) ingebou om aan te toon hoe elke aanwysingsstelsel aangewend word om lig op die teks te werp.

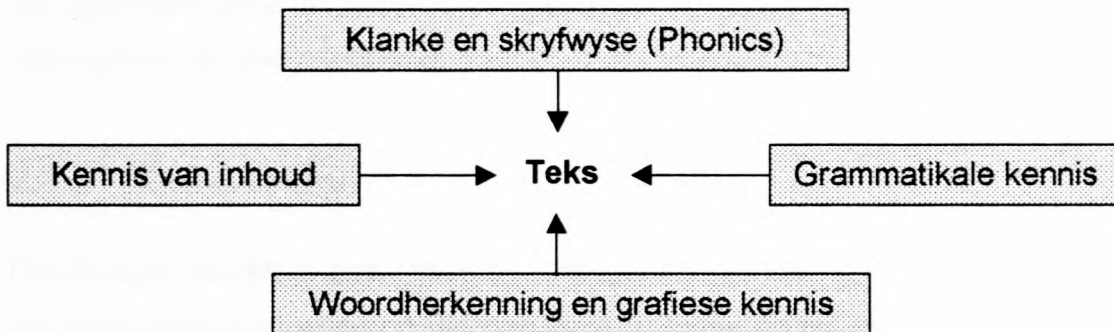


Figure 2.1: Die ondersoekende leesmodel

Die skryfproses moet demonstreer word, korrekte potloodgreep en die korrekte letterformasie moet geleer word. Die leerder moet verstaan dat skrif betekenis dra, dat skrif konstant bly en in 'n rigting plaasvind soos van links-na-regs, bo-na-onder en van voor-na-agter. Foneem-grafeemkorrepondering word gebruik om te skryf en te lees wat geskryf is, begeleide en onafhanklike skryf word gebruik om eksperimentering met skrif aan te moedig soos die skryf van eie naam, byskrifte by tekeninge, boodskappe en lyste. Skryf, lees, herlees van 'n verskeidenheid tekste, uitbreiding van woordeskat en taalbewustheid word doelgerig deur interaksie, blootstelling aan stories, liedjies, rympies, boeke en werklike ervarings ontwikkel. Skrif is 'n integrerende deel van lees – die een aktiwiteit versterk die ander.

Die Geletterdheidsraamwerk bied doelwitte om reeds in die Ontvangsjaar (Reception Year – YR) te bemeester, dit word egter nie in kwartale ingedeel nie, aangesien leerders op verskillende ouderdomme en tye van die jaar tot die skool toetree. Kleuterskole akkommodeer kinders tot op 4 jaar. Wanneer die leerder 5 jaar oud is, word hy/sy toegelaat in die "Reception-class" (YR-Reception Year). Daar word drie toelatingsgeleenthede gedurende die jaar gebied, naamlik Mei, Julie, September (Prins 2001).

Die NLS bied 'n gedetailleerde weergawe van inhoud wat onderrig moet word. Die unifikasie, voorskriftelikheid van die kurrikulum en hoe dit onderrig moet word, kan 'n beduidende effek op die onderrig en die onderwysers en hul professionele funksionering hê. Sommige onderwysers kan ontevredenheid ervaar weens die verlies van outonomie, ander kan die raamwerk en struktuur ondersteunend vind. Die leerders sal egter baat deur die konsekwente benadering en die deurgaans duidelike progressie wat ingebou is (Riley 1999: ix).

2.6.3 Nieu-Seeland

Die 5-jarige leerder skakel reeds by verpligte skoolonderrig in, aangesien die leerder tot die skool toegelaat word op die dag waarop hy/sy 5 jaar oud word. Die beginsels en doelstellings van vroeëkindontwikkeling word egter in ag geneem en sluit aan by die kurrikulumraamwerk van skole. Die kenmerkende eienskappe en behoeftes van die jong leerders word in ag geneem en die informele benadering vanuit die voorskoolse omgewing, spel, eksperimentering, ontdekking en aktiewe betrokkenheid word steeds implementeer.

Clay (1994:17) wat leiding in Nieu-Seeland gee aangaande leesonderrig, beweer dat leesvoorbereiding direk met geskrewe taal onderrig moet word en dat dit meer behels as verfaktiwiteite, legkaarte pak, boublokke bou en die naskryf van letters en syfers. Die kind maak al vroeg kennis met skrif in sy omgewing, vra vrae daaroor en wil weet wat dit sê. Dit is wyd bekend dat om te leer lees en skryf makliker is vir die kind met 'n ryke geletterdheids-ervaring in sy voorskoolse jare as vir die een wat dit nie gehad het nie. Elke leerder se onderrig begin met wat hy/sy alreeds weet en die onderwyser gebruik dit as ondersteuning vir die volgende leerfase. Observasietake word beskikbaar gestel vir die eerste skooljaar om vir die onderwyser aan te toon hoe die leerder vir inligting in geskrewe tekse soek en wat die leerder met daardie inligting doen. Die ontwikkeling van geletterdheid kan ook waargeneem word in hul vroeë pogings om te skryf. Vanaf krabbel tot die skryf van letters, verkry die kind meer vaardigheid en meer letters en woorde word ontdek. Sonder 'n gevoel vir die ooreenkomste in skrif, kan die kind nie dit wat hy weet van letters en woorde in die skryftaak oordra nie en sonder die vaardigheid om klanke in woorde te hoor, het hy nie die vermoë om letter-klankverbintenisse te leer nie.

In Nieu-Seeland vind deurlopende toelating tot verpligte onderwys van leerders op hul 5de verjaardag plaas. Dit word dan gevolg deur 'n vasgestelde jaarlikse bevordering na die derdejaarklasvlak. Dit laat 'n aanpassingstydperk van 18 tot 36 maande vir 'n leerder om die eerste twee klasse volgens sy individuele behoeftes te voltooi. Die stadige kind wat meer tyd neem om by die skool aan te pas, kan ekstra hulp in sy tweede jaar kry om genoegsame vordering te maak voor die vordering na die volgende klas. Die leerder moet nie toegelaat word om ontoepaslike prosedures te lank in te oefen nie, maar kan ook nie gedruk word om die komplekse lees- en skryftaak aan te pak nie (Clay 1994: 17).

Korrespondensie van 'n onderwyseres bevestig dat alle leerareas in 'n siklus van twee jaar gedoen word. Die kind het dus basies twee jaar om 'n vlak te bemeester. Sommige leerders werk langer aan 'n vlak, ander versnel en beweeg weer vinniger na die volgende vlak (Lubbe 2002). Daar word spesifiek aandag gegee aan blootstelling aan skrif deur middel van stories, liedjies, versies, gebruik van boeke en skrif in die omgewing.

Die sesjarige leerder word aan die einde van sy eerste skooljaar, Graad R, geëvalueer ten opsigte van alfabet-respons, letter-klankkorrespondering, woordherkenning en sigwoordeskat. Hierdie "Nets Test" sluit die volgende komponente in :

2.6.3.1 Letterkennis

Alle klein- en hoofletters moet ouditief sowel as visueel herken word. Die leerder moet 'n woord kan maak met elke letter in die alfabet. Die letters wat herken word en die woorde wat gegee word, word aangeteken.

2.6.3.2 Skrifbewustheid

Korrekte boekhantering soos die uitken van voor en agterkant, titel, blaaie van boek en die uitken van die bo en onderkant van boek moet gevestig wees. Die leerder moet weet dat skrif 'n boodskap dra. Oriëntasie ten opsigte van reëls, die links-na-rechts leesbeweging, linkerbladsy voor regterbladsy, moet ontwikkel wees. Kinders moet die konsepte "eerste" en "laaste" verstaan.

2.6.3.3 Woordkennis

Die leerder moet woorde bymekaar kan pas en een visuele verandering in letterorde kan herken, die betekenis en die verskille verstaan. Dit geld ook vir die omkering van letterorde soos in **nek** teenoor **ken** (Engels, byvoorbeeld was – saw). Die eerste en laaste letters van woorde moet identifiseer kan word en woorde met hoofletters moet uitgeken kan word.

2.6.3.4 Punktuasie

Bewus wees van die gebruik van hoofletters en kennis van die betekenis van 'n punt, komma en aanhalingstekens.

2.6.3.5 Sigwoordeskat

Herken en benoem 45 sigwoorde (woorde wat nie geklank kan word nie, maar dikwels in beginnerleesboeke voorkom). Daar is 'n verdere toets om woordherkenning te evalueer deur die afmerk van daardie woorde wat dadelik identifiseer word, op 'n lys met meer as honderd woorde.

2.6.3.6 Skryfvaardigheid

Die leerder moet sy eie storie kan teken en daarby kan skryf. Skryf van woorde word evalueer – “dictation task” genoem (skryf die klanke wat hy hoor).

2.6.4 Verenigde State van Amerika

Vanaf 1960 het die vordering van alle leerders in die VSA onder die soeklig gekom, veral van die kinders wat onder armoede gebuk gaan. In 1964 gee die Federale Regering opdrag aan 'n paneel deskundiges op die gebied van vroeëkindontwikkeling om 'n program daar te stel om kinders te help wat nie suksesvol by skoolonderrig inskakel nie. Projek Head Start wat alreeds in 1965 'n aanvang neem, fokus op 4- en 5-jariges uit lae inkomste gesinne wat die formele skoolfase met swak gesondheid, min selfvertroue, sonder motivering en wilsrag betree. Hierdie kinders ervaar hul eerste skooljaar alreeds as 'n mislukking en gevolglik vermeerder hul probleme in die opvoedkundige proses vorentoe. 'n Sosiale aksie-program wat voeding, gesondheid, maar veral die skoolgereedheid van kinders in armoede beklemtoon, word geïmplementeer. Die “Head Start”-program maak 'n beduidende verskil, maar die

verbetering word nie deur leerders gehandhaaf in hul verdere skoolloopbaan nie. 'n Kompensatoriese onderrigprogram, 'Follow Through', om dit wat by 'Head Start' begin is verder te voer, word geïmplementeer, maar die program ly onder 'n gebrek aan finansies (Zigler 1978).

Distar (Direct Instructional Model) wat ook in die voorskoolse veld geïmplementeer is, volg 'n hiërargiese struktuur. Dit was 'n hoogs gestruktureerde program wat hoofsaaklik onderwyser-gerigte onderrig aangebied het (Crawford, 1995: 74).

Die 'High Scope Curriculum' deur Weikart is baseer op die ontwikkelingsidees van Piaget wat van die standpunt af uitgaan dat die jong kind 'n aktiewe leerder is, wat die beste leer deur aktiwiteite wat hy self doen. Die kind se kennis kom van persoonlike interaksie met die wêreld, direkte ervarings met dinge in die werklike lewe en deur die toepassing van denke op werklike situasies. Vrye gesprekvoering tussen volwassene en leerder moet gekenmerk word deur vraagstelling wat die kind tot deelname en interaksie aanmoedig. Hierdie kognitiewe ontwikkelingsmodel beklemtoon onafhanklike denke en tegnieke om probleme self op te los. 'n "Plan-do-review"-benadering word gevolg waar die kind die inhoud bepaal deur te bespreek wat gedoen word, hoe dit gedoen word en hoekom dit gedoen word. Die program is buigsaam, is kindgesentreerd en dra baie by tot die ontwikkeling van taalvaardigheid en eie denke (Weikart 1991).

'Bright Start' word ontwikkel deur 'n ontwikkelingsielkundige, Carl Haywood en is op die teorie van Piaget, Vygotsky en Feuerstein geskoei. Volgens Haywood is intelligensie saamgestel uit verskillende soorte vaardighede, ervaringshandelinge, verhoudings en intrinsieke motivering. 'Bright Start' is ontwerp vir kinders van 3 tot 6 jaar en fokus veral op 'n "mediating teaching style" (Haywood 1992).

Mediërende onderrig betrek interaksie met die leerder, ontlok antwoorde deur die gebruik van prosesgeoriënteerde vrae wat die denkwys van die kind blootlê. Alle antwoorde, korrek en foutief, word aanvaar en bevraagteken, sodat die leerder kan verduidelik hoe hy tot die antwoord gekom het. Die induktiewe onderrigmetode word gevolg. Meta-kognitiewe funksionering wat die kind bewus maak van sy eie denke word ontwikkel. Effektiewe taalontwikkeling word veral bevorder deurdat mediëring toegepas

word in een-tot-een-interaksie met die kind deur middel van kleingroeponderrig. 'n Groot groep waar alle leerders in die groep gelyktydig betrek word, word gebruik om spesifieke akademiese inhoud wat die leerder in werklike situasies kan toepas, oor te dra. Inhoud word hoofsaaklik aangebied om kennis en ervaringe uit te brei (Haywood 1992).

In die VSA word die psigolinguistiese benadering gevolg en deur navorsing word die aandag van skool- en leesgereedheid na ontwikkelende lees, waar leerders verskillende strategieë gebruik om geletterdheid te ontwikkel, verskuif. Die ontwikkelingsperspektief van geletterdheid is grootliks gebaseer op die kognitiewe konstruering van kennis en word gesien as 'n dinamiese proses wat begin lank voordat die kind tot formele skool toetree. Die standpunt word gehuldig dat die jong kind 'n aktiewe leerder is wat leer deur persoonlike interaksie met die wêreld, direkte ervarings en deur denke in werklike situasies toe te pas. Vrye gesprekvoering, groepinteraksies, individuele aandag, vraagstelling wat die kind tot deelname en interaksie aanmoedig, word aanbeveel om onafhanklike denke by die leerder te bevorder (Crawford 1995).

Individuele verskille kom by voorskoolse kinders in die verskillende komponente van ontwikkelende geletterdheid voor, veral in taal (woordeskat), skryf (skryf van naam), linguistiese bewustheid (bewustheid van fonemiese segmentasie van spraak) en skrifkonsepte (lettername). Groepinteraksies soos voorlees is nie genoeg nie, maar effektiewe taalontwikkeling word veral bevorder deurdat mediëring in een-tot-een interaksie met die kind in kleingroeponderrig toegepas word. 'n Kleingroepie bestaande uit 3-5 leerders wat elke dag vir 10 – 15 minute in onderrig betrek word, word aanbeveel.

'n Verslag deur die "National Reading Panel" in April 2000 vestig die aandag daarop dat fonemiese bewustheid wat die topanwyser vir leessukses is, die grootste impak op voorskoolse onderrig en in die Kindergarten het. Fonemiese bewustheid is nie 'n vaardigheid wat in isolasie onderrig kan word nie. Dit kan met of sonder alfabet-letters onderrig word, alhoewel letters konkrete, visuele simbole vir foneme verskaf. Dit word dus aanbeveel dat fonologiese bewustheid wat letter-klankkorrespondering insluit, alreeds voor Graad 1 onderrig word. Take met toepassings in lees en skrif, word van maklik na moeilik ggradeer. Die onderwyseres moet opgelei wees en

kleingroeponderrig word aanbeveel, aangesien die meeste kinders by die aanvang van Kindergarten nie kan lees nie en almal dus by fonemiese onderrig kan baat. Die ontwikkeling van die volle reeks strategieë soos letter-klankkorrespondering, prente, stories, die gebruik van skrif, konteks en begrip word voorgestel. Die leerder se taalontwikkeling word uitgebrei deurdat daar elke dag aktief gewerk word aan taalontwikkeling en geleenthede gebied word wat woordeskat en taalgebruik, korrekte hantering van boeke en skryfapparaat, asook sinvolle skrif bevorder.

'n Kindergartengroep, bestaande uit vyfjariges, die jaar voor formele onderrig, het gewoonlik tussen 20 en 25 leerders met een volwassene. Sosiaal aanvaarbare gedrag, om take onafhanklik uit te voer, inligting te deel en samewerking te bied is van die enkele mylpale wat bereik moet word. Om die leerders voor te berei vir lees is egter 'n prioriteit by die onderwyseres in die kindergarten en verkry pertinente aandag. Geletterdheid moet ontwikkelings sensitief en toepaslik benader word om te verseker dat alle leerders wat na Graad 1 gaan, goed sal funksioneer. Dit is belangrik dat die leerder bekend sal wees met die strukturele elemente en die organisering van skrif. Die leerder moet ook bevoeg wees om alfabetletters te herken, te skryf en basiese fonemiese bewustheid onder beheer te hê sodat hy in staat is om woorde in kleiner eenhede op te breek. Verder moet positiewe houdings en motivering om geletterd te wees gevestig word sodat die leerder sukses kan ervaar. Hardop voorlees, besprekings omtrent die skrywer, hoofkarakters, woordeskat, asook voorspellings, verduidelikings en reflektering sal die leerder effektief betrek. Storieboeke, nie-fiksie en inligtingsboeke kan gebruik word. Prentboeke met min woorde, groot boeke (big books), boeke waar woorde voorspel kan word of volgens 'n patroon voorkom, raaiselboeke wat maklik is om te lees, sal bydra tot die leerder se bewuswording van skrif. Die taalbelewingsbenadering bied ook wyses om die leerder te laat besef dat alles wat gesê word, geskryf en weer gelees kan word. Deur neer te skryf wat die leerder sê, word 'n natuurlike medium om die konsep van woorde wat deur spasies geskei word verskaf en die idee dat 'n einde van 'n reël nie noodwendig die einde van 'n gedagte is nie, gevestig. Spelgeoriënteerde onderrig waar leerders volop geleenthede het om deur verbeelding, ontdekking en eksperimentering tot nuwe kennis te kom, moet aangebied word. Kinders moet toegang hê tot verskillende soorte skryfmateriaal soos potlode, penne, kryt, papier, liniaal, krammasjientjie, kleeflint, ensovoorts om mee te eksperimenteer. Letterkennis en fonologiese bewustheid kan deur omgewingskrif en die holistiese metode (Whole

language) bevorder word. 'n Verskeidenheid speletjies en aktiwiteite wat die leerder se aandag op klanke vestig soos rympies, alliterasie, volgorde in liedjies en woorde, uitken van begin- en eindklanke, uitklap van lettergrepe en klanke in woorde, kan effektief aangewend word om fonologiese bewustheid te ontwikkel. Skryf is 'n verdere wyse om lettername en fonologiese bewustheid te konsolideer. Die leerders behoort aangemoedig te word om hul eie skrif te gebruik en woorde te skryf soos hul dit sê.

Tegnologie word op velerlei wyses ingespan en 'n multisensoriese benadering word gevolg om die visuele, ouditiwe en tassintuie in die leerproses te betrek. Die gebruik van passiewe media soos die televisie, films en videobande moet beperk word en wanneer dit wel gebruik word, moet dit geselekteer wees om toepaslik vir die ontwikkelingsvlak van die jong leerder te wees.

'n Tegnologie-baseerde program om fonemiese bewustheid te ontwikkel, die "LeapFrog SchoolHouse", is 'n bekende program in Amerika wat 'n gestruktureerde benadering volg om vroeë leesvaardighede te ontwikkel. Die program wat deur bekende navorsers in lees en 'n erkende onderwyseres saamgestel is, word hoog aangeskryf. Hierdie program is uitgebrei met deurdagte aktiwiteite om in kindergarten, dit wil sê Graad R, te gebruik. Dit is bekend as die "Leap into Literacy Center", en het 'n multisensoriese benadering waar sig, gehoor en tas betrek word. Die program berus op onlangse navorsingsbevindinge en spreek skrifbewustheid, bewustheid van woorde en lettergrepe, fonemiese bewustheid, die alfabetbeginsel, woordbou, kinderlektuur en stories aan. Dit sluit ook oefeninge vir selfleer en tuisaktiwiteite in. Tegnologie word ingespan sodat werkstasies in luisteraktiwiteite met apparaat wat maklik is om te gebruik, aangebied kan word, terwyl die onderwyseres met 'n kleingroepie of individuele onderrig besig is. Drie apparate is ontwerp, naamlik die "LeapDesk, LeapMat, LeapPad". Die "LeapDesk" kombineer sien, hoor en voel om in die primêre wyses van leer te voorsien. Die leerder gebruik letterkaartjies om woorde te bou. Terwyl die kaartjie hanteer word, voel hy die letter, sien dit en hoor die klank; hy kan dus self weet of hy korrek gepak het. Die "LeapMat" aktiwiteite moedig leerders aan om met woorde te eksperimenteer deur beginklinkers en konsonante (onsets) met ander te vervang en so nuwe woorde te maak. Dit is volgens kleur ingedeel, klinkers en konsonante het twee verskillende kleure, met klanke by, sodat die leerder elke keer weet watter nuwe woord hy gemaak het. Hierdie aktiwiteit brei eie eksperimentering met skrif (invented

writing) uit. Die “LeapPad” konsentreer op leesaktiwiteite, want soos die leerder meer vaardig word om woorde te dekodeer, word lees bevorder. Dit is ‘n elektroniese apparaat wat boeke laat praat! Die kind lees die boek en wanneer hy by ‘n onbekende woord kom wat nie geklank kan word nie, kan hy dit uitvind deur daaraan te raak.

Volgens die Handboek van Geletterdheid en Tegnologie word die onderrig van geletterdheid deur die ontwikkeling van tegnologie heeltemal verander. Lees en skryf is nie meer beperk tot papier, bladsy of ‘n boek nie, maar kry vir die jong kind ‘n wyer betekenis en sin wanneer hul in staat is om die alfabetkode te gebruik in ‘n interaktiewe konteks (www.LeanFrogSchoolHouse.com).

2.6.5 Opsommend

Al drie bogenoemde kurrikulums is dieselfde in dié opsig dat fonemiese bewustheid saam met letter-klankkorrespondering onderrig word voordat leesonderrig ‘n aanvang neem. Die herken en naskryf van al die hoof- en kleinletters, asook die ken van 45 sigwoorde wat as ‘n belangrike aanwysingsstelsel in die leesproses beskou word, word reeds in die jaar voor formele onderrig aangeleer. Die leerder behoort by skooltoetreding reeds ‘n begrip van geskrewe simbole te hê, te weet dat skrif ‘n boodskap dra, boeke en skryfapparaat korrek kan hanteer en lees positief ervaar.

2.7 Bestaande geletterdheidskurrikulum vir Graad R in Suid-Afrika

Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring vir Tale (2002:11,12) stel dit duidelik dat ‘n gebalanseerde benadering tot geletterdheidsontwikkeling gevolg moet word. Verskillende grade van taalgebruik kom voor en leerders wat tot Graad R toegelaat word se reeds bestaande kennis en gebruik van taal moet in ag geneem en gerespekteer word. Geletterdheidsontwikkeling is ‘n geleidelike proses en subvaardighede soos ouditiewe en visuele onderskeiding, asook klein en groot motoriese vaardighede hoef nie in plek te wees voordat ‘n leerder begin lees en skryf nie, maar kan gedurende ‘n kind se vroeë leerervaringe ontwikkel word. Die gebalanseerde benadering begin met die leerders se vormende geletterdheid, lees van die regte boeke, skryf vir werklike doeleindes en deur aandag aan klanke te gee.

Onderwysers behoort die leerders te help om tegnieke en strategieë te ontdek wat hulle help om die “kode” van skrif te ontsluit byvoorbeeld :

- Die ontwikkeling van woordherkennings- en begripsvaardighede soos klankbewustheid.
- Kennis van letter-klank-ooreenstemming.
- Kennis van samesmelting (wanneer twee of drie letters saam een klank voorstel).

Leeruitkomste van die Leerarea : Tale, vir Graad R behels volgens bogenoemde dokument (2002: 16-22) kortliks die volgende :

Leeruitkoms 1: Luister Die leerder is in staat om vir inligting en genot te luister en gepas en krities binne ‘n wye verskeidenheid situasies te reageer.

Hiervolgens behoort die leerder aandagtig na vrae, instruksies en aankondigings te kan luister en gepas daarop kan reageer. Hy/sy moet ook in staat wees om gepaste luistergedrag te toon deur te luister sonder om te onderbreek, respek te toon en beurte te neem. Die leerder moet met genot na mondelinge tekste soos liedjies rympies, kort gedigte en stories luister en begrip toon deur dele op te voer, te teken, te herhaal en prente in volgorde te plaas. Klankbewustheid behoort ontwikkel te word deur te herken dat woorde uit klanke bestaan, te onderskei tussen klanke aan die begin en einde van woorde, sinne in woorde te analiseer en rymwoorde te herken.

Leeruitkoms 2: Praat Die leerder is in staat om vrymoedig en doeltreffend in gesproke taal binne ‘n wye verskeidenheid situasies te kommunikeer.

Die leerder behoort oor die gesin, familie, maats, eie ervaringe en gevoelens te kan praat, vrymoedig aan groeps gesprekke deel te neem, vrae te vra, boodskappe oor te dra en liedjies en rympies te herhaal. Die kreatiewe gebruik van taal vir pret en fantasie en die toon van sensitiwiteit teenoor ander in gesprekke, behoort aangemoedig te word deur rolspel en gesprekke.

Leeruitkoms 3: Lees en Kyk Die leerder is in staat om vir inligting en genot te lees en te kyk en krities op die estetiese, kulturele en emosionele waardes in tekste te reageer.

Die leerder moet visuele leidrade soos prente, foto's, illustrasies en prentverhale kan gebruik om betekenis te verkry, boeke korrek kan hanteer en gebruik om idees uit te bou, asook verstaan dat skrif betekenis oordra. Hy/sy moet kan onderskei tussen prente en skrif en in 'n groep saam met die onderwyser "lees". Die leerder moet begin om letters en woorde te herken en hoëfrekwensiewoorde te lees, algemene alfabetletters in verskeie kontekste te benoem en prentboeke met eenvoudige onderskrifte of sinne te "lees".

Leeruitkoms 4: Skryf Die leerder is in staat om verskillende soorte feitelike en verbeeldingstekste vir 'n wye verskeidenheid doeleindes te skryf.

Dit realiseer wanneer die leerder met skrif eksperimenteer deur middel van teken, lettervorming, te vra na die betekenis van skrif, letters en syfers te gebruik in eie skryfwerk, skrif naboots, probeer om self te skryf en skryfapparaat korrek te hanteer. Die leerder behoort ook in eie skryfpogings 'n groeiende bewustheid van die korrekte skryfrigting te toon.

Leeruitkoms 5: Dink en Redeneer Die leerder is in staat om taal vir dink en redeneer te gebruik en inligting vir leer te verkry, verwerk en gebruik.

Die leerder gebruik taal om konsepte van hoeveelheid, vorm, rigting, volgorde ens. te ontwikkel, asook om te dink en te redeneer oor ooreenkomste en verskille, dinge bymekaar te pas, te klassifiseer en te identifiseer. Taal word ook gebruik om te ondersoek, verduidelikings en oplossings te bied, met woorde te speel en inligting te selekteer.

Leeruitkoms 6: Taalstruktuur en Taalgebruik Die leerder ken en is in staat om die klanke, woordeskat en grammatika van die taal te gebruik om tekste te skep en te interpreteer.

Die leerder moet weet dat woorde uit klanke bestaan, klanke aan die begin van sommige woorde herken en lettergrepe in woorde kan uitklap. Die leerder moet ook met woorde werk deur dit te groepeer, en 'n woord, 'n letter en 'n spasie in drukskrif kan identifiseer. Werk met sinne behels die teken van prente wat op mekaar volg, die korrekte gebruik van hoofletters in name en die oordra van idees deur die gebruik van beskrywings en aksiewoorde. Terme soos begin, middel, einde van 'n storie moet verstaan word. Die leerders moet in staat wees om hoflikheidsvorme en stemtoon in interaksie toe te pas en korrek te gebruik.

Teikenstandaarde vir Geletterdheid soos deur die Onderwysdepartement Wes-Kaap voorgehou en wat steeds in skole gevolg word (2000: 1-17), sluit hierby aan deur luister en kyk, spraak, skryfwerk, lees, klanke en spelling te beklemtoon. Luister, uitspraak, woordeskat en aanvaarbare spraakpatrone soos die gebruik van volsinne verkry aandag deur middel van besprekings, rympies, liedjies, dramatisering, voorlees van stories en vertellings. Die leerder behoort ook 'n begrip van lees te toon deur 'n boek se voorkant te wys, van bo-na-onder en links-na-rechts leesbewegings te volg. Die leerder behoort kennis van skrifkonvensies te toon deur die gebruik van korrekte letterformasies en letter-klankkorrepondering.

Voorbeelde van komponente wat ouditiewe ontwikkeling behoort te bevorder en wat deel vorm van die HNKV is:

- **Ouditiewe diskriminasie**

Ouditiewe diskriminasie is die vermoë om te kan onderskei tussen klanke wat eenders klink en wat anders klink.

Die leerder moet op nie-verbale vlak tussen die volgende kan onderskei en herken – Geluid en stilte / algemene geluide / geluide met groot verskille / geluide met klein verskille / verskille ten opsigte van intensiteit, afstand, toonhoogte, tyd / geluide van verskillende musiekinstrumente.

Op verbale vlak word die leerder blootgestel aan speletjies met woorde - Wat pas by som, kom / wat pas nie - kan, man, van, lê / groot verskille - leeu, kat /

dieselfde - seun, seun / herken die beginklank - bos, boom, boot / eindklank - kas, bos, mes / middelklank - tak, tas, vas.

Klankkonstantheid – Klap hande as jy 'n s hoor s/m/r/s/v/s/r/m/s

Woordkonstantheid – Klap hande as jy son hoor /son / see / sand / son / soet / son / sag

Rymwoorde – herken in rympies / maak eie rymwoorde / leerders maak eie rympies.

- **Ouditiewe analise**

Die begrip analise impliseer die vermoë om woorde ouditief te kan opbreek in lettergrepe en klanke.

Wat hoor julle eerste – sak, son, sit / laaste – dam, kam, tam / middel – mes, lek, weg.

Hoeveel klappies (dele) het t/a/k, k/oe/k, m/aa/n, lettergrepe - ta/fel, boek/rak, rus/bank.

Klap in lettergrepe, herhaal ritmiese klappatrone in korrekte volgorde.

- **Ouditiewe sintese**

Die begrip sintese impliseer die vermoë om klanke en lettergrepe te kan saamvoeg om 'n woord te vorm.

Voeg die dele bymekaar – Juffrou is lus vir k/oe/k, s/o/p, l/ee/s. Werk in die woordfabriek en maak een langwoord – wingerd en blaar / akker en boom / speel en skool / son en bril.

Voeg lettergrepe bymekaar – te/le/vi/sie, o/li/fant, kos/kas.

Voeg klanke bymekaar – m/at, ma/t.

- **Ouditiewe sluiting**

Ouditiewe sluiting impliseer die vermoë om klanke wat weggelaat of verwring is te kan waarneem en die geheel te benoem.

Laat laaste klank weg – boeksa/k, sandpu/t, klavie/r. Laat eerste klank weg – p/otlood, s/koen, b/oeksak, laat middel lettergreep weg – te/le/foon, bob/be/jaan, kro/ko/dil.

- **Ouditiewe geheue**

Ouditiewe geheue is die vermoë om 'n reeks verwante of onverwante items te onthou en in die regte volgorde te herhaal soos dit aangebied is.

Die leerder behoort die volgende te kan weergee - persoonlike inligting, liedjies, rympies en gediggies, kort stories. Die volgende moet in korrekte volgorde uitgevoer kan word - Uitvoer van 3 opdragte, naklap van 'n ritmiese tydpatroon. Herhaal in korrekte volgorde – 5 getalle, 5 woorde, 'n kort sin, 'n saamgestelde sin, gebeure in 'n kort storie of eie ervaring.

- **Ouditiewe assosiasie**

Die leerders behoort die korrekte assosiasie te kan maak ten opsigte van die volgende: Kategorieë – Vrugte – appel, vy, peer / meubels – stoel, tafel, kas / diere – kat, hond, muis

Teenoorgesteldes – kort en lank, mooi en lelik, dik en dun.

Raaispele – Ek gee melk, wie is ek?

Konsepvorming – Wat het ek nodig om kos te koop / koffie te maak / my af te droog?

Oorsaak en gevolg – Wat sal gebeur as?

Absurditeite – Mamma stofsuiig die skottelgoed / ek eet met 'n graaf.

Wat pas bymekaar – Botter en brood, vurk en mes, koppie en piering.

- **Ouditiewe figuur-grond persepsie**

Dit is die vermoë om die aandag op relevante ouditiewe stimulu te fokus en die onbelangrike stimulu te ignoreer. Die kind moet dus al die geluide in sy omgewing ignoreer en slegs na die onderwyseres se stem luister. Hierdie vermoë hang ten nouste saam met konsentrasievermoë.

Graad R-leerders word vanaf die begin van die jaar geleidelik aan soortgelyke oefeninge blootgestel en daarvolgens assesseer. Daar word deurlopend seker gemaak dat elke leerder kan hoor, interpreteer en dinge kan weergee. Ouditiewe persepsie word in alle aktiwiteite van die dagprogram geïnkorporeer soos by besprekingskringe, musiek, bewegingspele, vryspel en storietyd.

2.8 Samevatting

In die lig van die voorafgaande besprekings is dit duidelik dat navorsing ten opsigte van geletterdheidsontwikkeling baie gevorder het. Die psigolinguïste beklemtoon 'n "top-down"-proses volgens die holistiese benadering, terwyl die kognitiewe-sielkundiges die "bottom-up"-proses volgens die fonetiese benadering propageer (Hall 2003: 77). 'n Gebalanseerde benadering wat alle taalkomponente soos luister, praat, lees en kyk, skryf, dink en redeneer, asook die korrekte taalgebruik inkorporeer, word algemeen aanvaar.

Internasionale kurrikulums toon aan wat reeds op hierdie gebied aan die jong kind onderrig word. Kennis van hoof- en kleinletters het 'n plek in al drie kurrikulums wat ondersoek is en hoë prioriteit word ook aan eie skryf en die aanleer van 'n sigwoordeskat gegee.

Yopp (1992: 698) bevind dat kinders wat in fonemiese bewustheid onderrig is, beter presteer in Graad 1 as die wat nie daarin onderrig is nie. Letter-klankkorrespondering word erken as 'n krities belangrike aspek vir leessukses. Die fonetiese benadering is egter nie 'n maklike of natuurlike proses nie en die leerder benodig ondersteuning wat deur middel van eksplisiete en sistematiese onderrig gebied moet word. Volgens die historiese perspektief is dit ook duidelik dat die klankmetode wat met drillwerk gepaard gegaan het, vandag as onopvoedkundig en oneffektief beskou word. Eweneens is die holistiese metode (whole language) wat in leesonderrig toegepas word, nie heeltemal toepaslik vir die jong leerder nie, want die gebruik van leesboeke en gesamentlike lees (shared reading) soos by leesonderrig, ontken die individualiteit en die aktiewe aard van die jong leerder.

Die groot uitdaging is volgens Villaume en Bradham (2003) om vas te stel hoe klanke onderrig behoort te word om die leerder se belangstelling in woorde te prikkel sodat leer verhaas en 'n liefde vir lees gekweek word. Noukeurige beplanning en voorbereiding is noodsaaklik en die wyse van aanbieding moet goed deurdink word. "Reading (and letters, sounds and other technical skills as part of reading) can be taught in ways that make children feel intelligent, competent, good about themselves.....It's worse than sad if teachers exacerbate or give children feelings of anxiety, anger and inferiority" (Greenberg 1998 (a):69).

Daar moet ernstig teen gewaak word dat te vroeg met formele onderrig begin word en die leerder sodoende te ontnem van geleenthede vir eksperimentering en ontdekking. Die Graad R-leerder wat leergierig en ontvanklik is, is myns insiens gereed om saam met die ontwikkeling van fonemiese bewustheid onderrig te word in letter-klankkorrespondering. Die blootstelling aan letter-klankkorrespondering volgens die holistiese metode vereis egter 'n unieke wyse van aanbieding om die Graad R-leerder op sy vlak te ontmoet sodat die leerder deur die leerwyse aangemoedig en gemotiveer word om aan die leesproses met genot en entoesiasme deel te neem. 'n Belangrike voorwaarde vir onderrig in Graad R is dat onderrig in ooreenstemming met die ontwikkelingsvlak van die jong leerder aangebied moet word. Om aan hierdie eis te voldoen, is 'n deeglike kennis van vroeëkindontwikkeling noodsaaklik. Dit word in die volgende hoofstuk aangespreek.

Hoofstuk 3

3 Kinderontwikkeling – Die sesjarige leerder in Graad R

3.1 Inleiding

In Suid-Afrika kan kinders vanaf drie jaar tot en met skoolgaande ouderdom by georganiseerde groepe ingeskryf word waar hul aan 'n versorgings- en/of opvoedkundige program blootgestel word. Preprimêre en kleuterskole, voorskoolse groepe, speel- en versorgingsgroepe akkommodeer almal dieselfde ouderdom kinders, maar aangesien die oudste kinders eerste ingeneem moet word, is die meeste kinders in hierdie fasiliteite reeds vier jaar en ouer. In Graad R, die jaar voor verpligte onderwys, word die leerders onderrig volgens die kurrikulum soos deur die HNKV voorgedra word. Alle sesjariges in preprimêre klasse of kleuterskole behoort ook aan dieselfde program wat in Graad R aangebied word, blootgestel te word.

Groot individuele verskille kom by jong kinders voor. Die onderwyseres behoort 'n deurdagte kennis te hê van die groei en ontwikkeling in alle ontwikkelingsareas van die jong kind vanaf geboorte tot skoolgaande ouderdom. Dit word benodig om 'n effektiewe onderrigprogram daar te kan stel om die vereiste ontwikkelingsmylpale te kan bereik en om wanneer 'n leerder 'n agterstand in een area ervaar of veelvuldige probleme het, dit te kan identifiseer, hulp te verleen en verwysings te doen. Daarom is dit nodig om groei en ontwikkeling, die ontwikkelingsareas van die kind in totaliteit met spesifieke verwysing na die sesjarige leerder in Graad R, te bespreek. Hoe die onderrig van die jong kind ontwikkel het en wat vandag bekend is van die leerwyses en besondere behoeftes van die leerder in hierdie ontwikkelingsfase, word ook nagevors.

3.2 Groei en ontwikkeling

Die mens word as totaal afhanklike gebore en is aangewese op hulp, versorging en voeding om te groei en te ontwikkel op sy pad na volwassenheid. Groei verwys na liggaamlike veranderinge van die individu byvoorbeeld toename in massa, lengte, grootte en struktuur. Groei kan gesien word as die wyse waarop vordering plaasvind in die biologiese en liggaamlike strukture en kompleksiteit, terwyl die liggaamsfunksies terselfdertyd daarmee tred hou. Gedurende die eerste jare van die mens se lewe is groei die oorheersende en opvallendste ontwikkelingsproses en 'n toename in grootte gaan gepaard met 'n toename in kompleksiteit van die organe en 'n verbetering in die koördinasie tussen die organe.

Ontwikkeling dui op 'n reeks voortdurende veranderinge van 'n organisme en behels dus al die veranderinge wat mense gedurende hulle lewe ondergaan. Die mens is 'n veelsydige en komplekse wese, verskillende aspekte ontwikkel op verskillende wyses, teen verskillende tempo's en op verskillende leeftye. Ontwikkeling vind plaas volgens 'n vaste patroon, maar alhoewel dit volgens 'n voorafbepaalde patroon verloop, verskil dit van individu tot individu en is dit nie moontlik om aan te dui wanneer die kind 'n sekere stadium gaan bereik nie. Dit kan gesien word as 'n geleidelike waarneembare verandering of ontplooiing van die kind-in-totaliteit op sy pad na volwassenheid (Louw e.a. 1998; De Witt & Booysen 1994; Faber & Van Staden 1997).

Volgens ontwikkelingsteorieë, vind ontwikkeling nie plaas as gevolg van 'n enkele faktor nie, maar deur die interaksie en samewerking van biologiese, rypings-, omgewings- en sosiale invloede. Ryping word gedefinieer as die proses van ontwikkeling wat veral aan die invloed van oorerwing toegeskryf word, dit wil sê die fisieke ontwikkeling van die organisme en die afsonderlike organe en hul vermoë om te funksioneer. Psigoloë verwys gewoonlik na ryping wanneer hulle praat van die "normale" geneties-bepaalde ontwikkeling van die liggaam. Veranderinge wat deur ryping bepaal word, is byvoorbeeld die ontwikkeling van motoriese vaardighede soos kruip en loop. Die mens se ontwikkelingspatroon word deur genetiese faktore bepaal en die menslike liggaam verander in 'n geordende patroon. Ontwikkelingsneigings wat met die rypingsproses verband hou, is proksimodistale ontwikkeling wat vanaf die sentrale liggaamsas na die ledemate plaasvind en sefakoudale ontwikkeling wat verloop vanaf die kop na die

onderste punt van die ruggraat. In die vroeë kinderjare vind groei vinnig plaas, gaan dit gepaard met ryping sodat die kind geleidelik kontrole oor sy spiersisteen verkry. Dit is nie duidelik of ryping verhaas kan word deur spesiale oefening nie, maar 'n agterstand word wel veroorsaak deur faktore soos wanvoeding, ernstige siektes en die gebrek aan ontdekkingsgeleenthede. Daar bestaan nog onduidelikheid oor die presiese rol wat ryping by ontwikkeling speel, maar dit is duidelik dat sekere gedragsvorme slegs aangeleer kan word wanneer die kind 'n sekere vlak van rypheid bereik het. Louw beskryf so 'n kritieke periode as 'n beperkte tyd in die ontwikkeling van 'n organisme waartydens die organisme biologies en deur ryping gereed is om sekere gedragsvorme te verwerf. In hierdie kritieke periode is die organisme as gevolg van ryping besonder vatbaar vir sekere omgewingsinvloede en benodig dus die ondersteuning van 'n stimulerende en effektiewe omgewing (Louw e.a. 1998). De Witt en Booysen (1994:2) sê duidelik dat ryping en leer ineenvloeiend is, want ryping is interafhanklik van leer, maar is ook 'n voorwaarde vir leer.

Die belangrikheid van die ontwikkelingsnorme wat deur die navorser Gesell en sy span reeds in die twintigste eeu deur middel van 'n wetenskaplike studie gerapporteer is, word steeds beklemtoon. Uitstaande ontwikkelingsielkundiges soos Jean Piaget, Lev Vygotsky en Jerome Bruner het deur noukeurige waarneming en ondersoek, ontwikkelingsmylpale saamgestel en teorieë ontwikkel wat as norm kan dien van wat verwag kan word op verskillende ouderdomme en in verskillende fases van ontwikkeling. Hierdie teorieë beïnvloed vandag nog die denkwys van hoe kinders leer en ontwikkel. Beskrywings van normale ontwikkelingsfases voorsien die opvoeder van algemene riglyne vir bereikbare mylpale en verwagtinge. Kennis van ontwikkelingspatrone kan dus 'n aanduiding gee of die kind volgens bepaalde patrone ontwikkel, en dit verskaf riglyne waarvolgens besluite geneem kan word aangaande vaardighede wat verwerf en vermoëns wat bereik kan word (Whitebread 1997; Feeney e.a. 1996).

Daar is verskillende areas van ontwikkeling naamlik fisieke, kognitiewe, sosiale, emosionele en normatiewe areas. Een van die belangrikste konsepte in die menslike ontwikkeling is die interafhanklikheid van hierdie areas. Ontwikkeling en leer in elke area beïnvloed die ander areas sodat die geheel, die kind in totaliteit, altyd in gedagte gehou moet word. Vir die doel van hierdie bespreking word dit geskei, wel wetend dat

hierdie fasette van die kind se ontwikkeling in werklikheid nie skeibaar is nie. Vervolgens word die onderskeie ontwikkelingsareas van die sesjarige, dit wil sê die Graad R-leerder, bespreek.

3.2.1 Fisieke ontwikkeling

Een van die belangrikste fisieke veranderings tydens die voorskoolse jare is die ontwikkeling en groei van die brein. Teen ongeveer die vyfde jaar word 90% van die brein se gewig bereik. Daar is gevind dat die linkerhemisfeer wat veral verband hou met spraak, lees en skryf, versnelde groei toon tussen drie en ses jaar, terwyl die regterhemisfeer wat meer dominant is in funksies soos visuele herkenning, musikale aanleg en emosionele uitdrukking, relatief stadig ontwikkel tydens die kleuterjare. Meer gekompliseerde breinfunksies is moontlik, want miëlinisering, die proses waarvolgens 'n uitwendige skede ontwikkel om die senuwees in die brein te bedek en te beskerm, duur voort tydens die kleuterjare en verbindings tussen die neurone vermeerder. Heelwat navorsing is oor die ontwikkeling van die brein gedoen en daar is bevind dat spesifieke strukturele en funksionele veranderings in die brein plaasvind as gevolg van groei en ingryping deur remediëring. Daar is gevind dat die senuweebane meer funksioneel word namate hulle gebruik word en dit blyk dat veral aktiewe ervarings en eksperimentering 'n belangrike rol speel in die reorganisasie van funksies van die sentrale senuweestelsel. Dit word verder beklemtoon dat gesonde en gebalanseerde voeding, kognitiewe stimulasie, genoegsame rus, die afwesigheid van skadelike invloede uit die omgewing en voldoende affektiewe ondersteuning, 'n positiewe invloed het op die ontwikkeling van die brein (Louw e.a. 1998; Kapp 1990).

Die Graad R-leerder verloor sy babavet, want hy is aktief en bereid om dinge te waag. Liggaamsbou is meer in proporsie, daar is 'n toename in lengte, die bors word groter en die maag platter, langbene groei vinniger as die ander bene in die liggaam sodat die sesjarige meestal 'n skralerige voorkoms het. Hulle is meestal in beheer van algemene groot motoriese bewegings en loop, hardloop, spring, klim en klouter met gemak. Alhoewel die lengte en gewig van kind tot kind wissel, is sesjariges energiek en ratsheid, stamina, krag en vaardighede in spel, fietsry, skaats, swem en dans neem nou toe. Spiergroei deur alledaagse aktiwiteite soos hardloop, spring, optel en dra van voorwerpe veroorsaak ossifikasie of verharding van die bene en dra by tot die sterk

word en gesondheid van die jong kind. Die aktiewe aard van die jong kind lei daartoe dat bewegingspele vir hulle belangrik is en met genot uitgevoer word. Die kombinasie van fisieke groeifaktore, verbeterde koördinasie, langer ledemate en toenemende krag, dra daartoe by dat die kind sukses ervaar in beweging en intrinsiek gemotiveerd is om bewegings te wil doen totdat dit suksesvol uitgevoer kan word (Louw e.a. 1998; Seefeldt & Barbour 1994; Lindberg & Swedlow 1985). Moyles (1995:34) gaan sover om te beweer dat dit onmenslik is om kinders in die ontwikkelingsfase van drie tot agt jaar vir lang periodes te laat stil sit. Kinders het in hierdie fase 'n innerlike dryfveer om dinge self te doen en in beheer te wil wees. Beheersing van fisieke vaardighede lei tot meer onafhanklikheid en die kind verkry hierdeur meer selfvertroue.

Beheer oor grootspiere is beter as oor fynspiere. Die sesjariges kan normaalweg met gemak op een been staan en spring, agteruit loop, 'n bal vang, gooi en rol om 'n voorwerp te raak. Klim- en klouterapparaat, wat groot byval vind by hierdie energieke ouderdomsgroep, word effektief gebruik om spiere van die rug, nek, skouers en heup te versterk sodat 'n korrekte sit- en skryfhouding bevorder kan word. Die kind wat nou baie aktief en energiek is, trek self aan en uit, gebruik alternatiewe voete om trappe te klim en kan dit op hardloop, begin om verskillende vaardighede soos bolmakiesie slaan, balspele, touspring en fietsry te bemeester. Die sesjariges wil graag dinge probeer en al sukkel hulle aanvanklik, hou hulle gewoonlik nie op voordat hulle die beweging na hul mening suksesvol, voltooi het nie. As die kind 'n liggaams- en bewegingsvoorsprong het, beleef hy hom positief ten opsigte van ander kinders. Die kind wat geleentheid gekry het om sy bewegings te beheers en te koördineer, is bereid om te waag en te eksploreer. Wanneer hy sy wêreld beheers, belewe hy terselfdertyd 'n gevoel van geborgenheid en veiligheid. Hoe meer sukses die kind in sy bewegings ervaar, hoe sekerder voel hy in die wêreld rondom hom en is hy gereed vir nuwe ervarings. Beweging is dus van besondere belang in hierdie jong leeftyd fase, want dit is hoe die kind die wêreld en homself leer ken, hoe sy ervarings uitgebrei word en hy 'n plek in die wêreld vind. 'n Voorwaarde vir latere leer is dus die inskerping van konsepte deur fisiese aktiwiteite (De Witt & Booyen 1994; Faber & Van Staden 1997; Seefeldt & Barbour 1994).

Fynspiere is op sesjarige ouderdom so ontwikkel dat aktiwiteite soos teken, inkleur, plak en verf groot byval vind en behoort die Graad R-leerder dus voldoende blootstelling te

kry om hierdie aktiwiteite te beoefen. Die kind se groeitempo neem af, handvaardigheid neem toe en kinders in hierdie ouderdomsgroep is gereed om vaardighede wat fynspierbeheer vereis, te beoefen. Algemene handvaardigheid is goed ontwikkel en die kind kan gewoonlik eetgerei korrek hanteer, self aantrek, maar sukkel nog met veters vasmaak. Fynspiere word goed beheer en apparaat soos 'n tandeborsel, skêr, saag, hamer, naald, kryt, kwas en potlood word steeds meer suksesvol gebruik. Die sesjarige kan papier netjies vou en skeur, vorms nateken, eenvoudige patrone uitknip en binne lyne inkleur. Die sesjarige se fyn motoriek is dus voldoende ontwikkel sodat skryfvaardighede aangeleer kan word, hulle kan skryf, alhoewel nie noodwendig op 'n lyn of in 'n beperkte area nie, letters is nie eenvormig nie en omkerings kom dikwels voor. Sesjariges teken met gemak die mens-figuur, alhoewel volgens 'n verskeidenheid vermoëns, wat eerder 'n aanduiding is van kognitiewe vermoëns as motoriese vermoëns (Faber & Van Staden 1997; Feeney e.a. 1996; De Witt & Booysen 1994; Seefeldt & Barbour 1994).

Perseptueel-motoriese vaardighede is 'n komplekse reaksie tussen perseptuele, motoriese en kognitiewe prosesse, maar is slegs moontlik deur die gebruik van die sintuie. Persepsie is die vermoë om 'n stimuli van die sintuie te ontvang, dit te integreer met reeds bestaande ervarings en betekenis daaraan te gee. Tydens die kinderjare word hoofsaaklik van vyf perseptuele sisteme gebruik gemaak, naamlik visueel, ouditief, tas, smaak en reuk. Jong kinders gebruik al hul sintuie om hul wêreld te verken en persepsies te vorm. Kapp (1990: 213) dui ook die proprioseptiewe (kinestetiese sensasies) en interoseptiewe (vanuit die ingewande) sintuie aan. Persepsie is baie nou verweef met motoriese ontwikkeling aangesien die handeling om stimuli te ontvang, dit sinvol te integreer en te organiseer aan die hand van vorige ervarings deur die liggaam moet geskied. Vele leerstrukture is afhanklik van die intergrasie van liggaamsbeweging, liggaamlikheid, liggaamsbewustheid en beweging soos die ontwikkeling van taalvaardighede wat benodig word by lees en spel. Dit is dus belangrik dat alle sintuie doeltreffend funksioneer om optimale ontwikkeling te verseker. Dit word beklemtoon dat perseptuele afwykings die kind se leervermoë en ontwikkeling vertraag en die begrip wat hy van die wêreld verkry, versteur word (Richter 1997; De Witt & Booysen 1994).

Faber en Van Staden (1997: 27) wys daarop dat jong kinders versierende is as gevolg van die vorm van die oogbal en op ses jaar het die kind 20/27 gesigskerpte teenoor die 20/20 perfekte visie van 'n volwassene. Ontwikkeling van visuele vermoëns begin reeds by die fetus wanneer die hand beweeg om daaraan te begin suig. Na geboorte lei die hande die meeste ontdekkingsaksies en die oë is gerig op die hande. Die visuele sisteem en die hande, die tassisteem, raak meer geïntegreerd totdat genoeg selfvertroue in die visuele sisteem verkry word. Die visuele sisteem ontwikkel tot die dominante sisteem en die hande is daar om take te voltooi wat die visuele sisteem voltooi wil hê byvoordeeld teken en skryf. Visuele vaardighede soos visuele koördinasie (die vermoë om oë gelyktydig op 'n enkele voorwerp in die ruimte te fikseer), visuele fokus (die vermoë van die oë om duidelikheid te handhaaf op verskeie afstande) en visuele volging (die vermoë om die oë akkuraat oor 'n bladsy te rig) is krities belangrik om visuele informasie te prosesseer. Hoofkomponente in oogbewegingspatrone tydens lees, is sakkades (die klein en groot spronge met die oë) en fiksasies (die oogstop wat tydens die leesproses deur die leser gemaak word). Leesoogbewegings vorm 'n stereotipe patroon naamlik klein sakkades van woord na woord en 'n groter sakkadiese sprong na links na die begin van die volgende lyn. 90% van 'n leestaak word egter in beslag geneem deur fiksasies wanneer die meeste visuele persepsie en informasie ingeneem word. Oefening om oogbewegings te beheer en oogspiere te versterk is noodsaaklike voorbereiding vir lees. Belangrike visuele vermoëns wat nodig is vir prestasie in 'n normale klassituasie word as volg aangedui :

- Om duidelik te kan sien, ver en naby.
- Handhawing van binokulêre fiksasie.
- Gemaklike verandering van fiksasie van een plek na 'n ander.
- Handhawing van fokus en gemaklike verandering van fokus.
- Gebruik van visuele geheue.
- Waarneming van algemene vorm.

- Waarneming van ooreenkomste en verskille in vorm.
- Waarneming van grootte en ruimtelike verhoudings.
- Ontwikkeling van goeie hand-oog-koördinasie.
- Die vermoë om kleur waar te neem en dit te hanteer (Richter 1997).

Uit 'n opvoedkundige oogpunt behoort die Graad R-leerder visuele diskriminasie (visuele herkenning van klein verskille en ooreenkomste), visuele volgorde (ordening van prente in logiese volgorde), visuele geheue (die vermoë om te kan onthou wat die oë gesien het) en visuele analise-sintese (herken los dele van 'n legkaart, maar sien ook die geheel) onder beheer te hê. Ruimtelike verhouding (krale inryg volgens 'n patroon of patrone nateken), posisie in die ruimte (herken en benoem voor, agter, onder, bo ens.), asook figuur-agtergrondherkenning (voorgond van die agtergrond te kan onderskei) is visuele take wat benodig word om geskrewe woorde te identifiseer. Visueel-motoriese koördinasie wat die kind in staat stel om bewegings uit te voer wat deur die oë gelei word, is noodsaaklik aangesien 'n onvermoë om dit te kan doen, tot lees- en skryfprobleme kan lei. Die voorskoolse leerder moet ook begrip kan vorm van dit wat hy gesien het. Sortering, vergelyking, klassifikasie en differensiëring is noodsaaklik vir formele leer. Begripsvorming is 'n voorwaarde vir abstrakte denke, probleemoplossing en die maak van gevolgtrekkings (Faber & Van Staden 1997; De Witt & Booysen 1994; Feeney e.a. 1996).

By die jong kind is die versorging van die ore baie belangrik, aangesien selfs 'n geringe of tydelike gehoorverlies sy spraak, taalontwikkeling en denke nadelig beïnvloed met die gevolg dat sy sosiale, emosionele en akademiese vordering daaronder kan lei. Die klein kind kry makliker oorinfeksies omdat die buis van Eustachius wat die middelloor en die keel verbind, korter en meer horisontaal is en kieme dus makliker die middelloor bereik deur middel van die keel (Faber & Van Staden 1997:29). Ontsteking in die middelloor kan akute of chronies wees. 'n Vergadering in die middelloor as gevolg van die ontsteking en kan selfs die trommelvlies laat bars en die vloeistof in die gehoorgang laat beland, wat dan gedreineer moet word. Chroniese middelloorontsteking is ernstig, aangesien dit die gehoor permanent kan beskadig. Daar moet dus noukeurig gelet

word op keel- of middelloorinfeksies, herhaalde voorkoms van loopore, die kind wat deur die mond asemhaal, gedurig 'n toeneus het, snork, baie snuif, allergies voorkom en maklik verkoue kry (Kapp 1990; Shiller 1974).

Om inligting deur middel van die gehoor te interpeteer behoort die sesjarige suksesvol te wees met ouditiewe diskriminasie ten opsigte van geluide (onderskei tussen alledaagse geluide uit die omgewing, die natuur en gebeure), musikale konsepte (onderskei tussen verskillende ritmes, toonhoogte, kwaliteit en intensiteit) en klanke (onderskei ooreenkomste en verskille in rymwoorde, identifiseer begin-, eind- en middelklanke). Ontwikkeling van ouditiewe geheue (onthou wat gehoor is soos die uitvoering van drie opdragte, rympies en liedjies herhaal, vyf woorde, sin van twaalf woorde asook vyf syfers in korrekte volgorde), ouditiewe analise (breek woorde op in lettergrepe of klanke) en sintese (maak een woord uit lettergrepe of klanke), ouditiewe voor-agtergrond onderskeiding (gee aandag aan geluide in die voorgrond en identifiseer agtergrondgeluide), asook ouditiewe begripsvorming (kom tot abstrakte denke deur middel van dit wat gehoor is) is aspekte wat ook ontwikkel moet word (Catron & Allen 1993; Seefeldt & Barbour 1994; Faber & Van Staden 1997).

Die kind moet by skooltoetreding oor 'n redelike konsentrasievermoë beskik, aandagtig na 'n storie kan luister en ongeveer ses insidente daarvan kan weergee. Dit is dus noodsaaklik dat die kind in Graad R baie blootstelling aan luistergeleenthede soos vraagstelling, rympies, liedjies, dansies, musiekaktiwiteite, speletjies, besprekings, bandopnames, radioprogramme, storievertelling, voorlees van stories en taalverykkingsprogramme wat op ouditiewe vaardighede toegespits is, sal kry.

Tas-, reuk- en smaakpersepsies is die waarneming wat deur genoemde sintuie na die brein gevoer word. By elkeen is daar ook diskriminasie en geheue ter sprake. Die ontwikkeling van hierdie sintuie lei die kind om begrip van homself en die wêreld rondom hom uit te brei en sy plek in die wêreld te vind. Die tassintuig, die grootste sintuig, naamlik die vel, is veral belangrik in die ontwikkeling van liggaamskonsep, liggaamsbewustheid, ruimtelike verhoudinge en lateraliteit. Dit is deur die tassintuig dat belewing van homself, sy voorkeure en afkeure ontwikkel en gevestig word.

De Witt en Booysen (1994:92) vestig die aandag op die belangrikheid van perseptueel-motoriese vaardighede wat 'n voorwaarde is vir hoër kognitiewe funksies en vir leer. Die volgende perseptueel-motoriese vaardighede behoort deur die sesjarige suksesvol hanteer te word:

- Liggaamsbewustheid (die innerlike bewus wees van die liggaam, moontlikhede en beperkinge van die liggaam, asook die posisie en funksionering van verskillende liggaamsdele)
- Ruimtelike oriëntasie (bewustheid van watter ruimte die liggaam inneem asook die vermoë om die liggaam in 'n gegewe ruimte te manipuleer)
- Lateraliteit (innerlike bewus wees van twee kante van die liggaam)
- Dominansie (erken en beleef die dominante kant van die liggaam wat na vore kom)
- Rigtingsbewustheid (die vermoë om objekte in verhouding tot die liggaam te ervaar)
- Middellynkruising (die vermoë om sy eie middellyn te kruis soos by lees en skryf)
- Oog-hand-koördinasie (bewegings van die oë met die hand uit te voer soos by skryf)
- Oog-voet-koördinasie (bewegings met die voet uit te voer soos deur die oë gelei byvoorbeeld balspele).

Dit word beklemtoon dat indien algemene motoriese kontrole afwesig of onvoldoende is, die meer gespesialiseerde bewegings beperk of ondoeltreffend sal wees. Wanneer daar gelet word op die verweefdheid tussen kennis, liggaamlikheid, houding en beweging, is dit duidelik dat die formele leerstrukture wat na hierdie fase bemeester word, direk afhanklik is van die toereikende ontwikkeling in die kind se wording en leer wat hoofsaaklik deur fisieke ontwikkeling tot verwesenliking kom (De Witt & Booysen 1994:70). 'n Arbeidsterapeut beklemtoon dat liggaamlike ontwikkeling krities belangrik

is vir die Graad R-leerder, want dit is die laaste fase voor formele onderrig waar optimale ontwikkeling van fisieke aspekte op 'n natuurlike wyse tot volle ontplooiing kan kom. Dit is dan duidelik dat die fisieke ontwikkeling van die jong kind belangrike implikasies vir die onderrigpraktyk van die Graad R-leerder inhou.

3.2.2 Kognitiewe ontwikkeling

Kapp (1990: 402) haal Neisser aan wat kognisie beskryf as die menslike vermoë "...by which sensory input is transferred, reduced, elaborated, stored, recovered and used...". Kognisie verwys dus na die wyse waarop ons inligting omtrent die wêreld inwin, hoe ons hierdie inligting in kennis verander en dit vir onself voorstel, hoe ons dit berg, herwin en gebruik om gedrag te rig. Kognitiewe ontwikkeling is die ontplooiing en verfyning van kognitiewe prosesse en produkte van ons intellek en dui op aspekte en funksies wat verband hou met denke en idees. Alle aspekte van die kind se kenvermoë, redeneringsvermoë, asook die verwerwing van kennis van die wêreld, word by kognitiewe ontwikkeling ingesluit (Louw e.a. 1998; Feeney e.a. 1996; De Witt & Booysen 1994). McShane (1991: 42) beskryf kognitiewe ontwikkeling as die ontwikkeling van die vermoë om in toenemende mate komplekse en gesofistikeerde voorstellings van die omgewing te skep.

Die menslike brein het 'n ongelooflike plastisiteit en 90% van die brein se groei vind alreeds in die eerste vyf jaar van 'n mens se lewe plaas. Die vertakkings van neurone en senuwees in die brein maak dit krities belangrik dat jong kinders blootgestel word aan geleenthede vir nuwe en uitdagende ondervindinge om die brein optimaal te laat ontwikkel. Die belangrikste wyse om die jong kind se verstandelike ontwikkeling te bevorder is om 'n omgewing te skep waar daar baie stimulerende dinge is om te doen, tyd om te eksperimenteer en iemand om te luister wanneer kinders redeneer en vrae vra. Een van die onderskeidende kenmerke van die menslike brein is juis dat dit 'n sekere vlak van toevoer benodig. Dit is duidelik dat te min stimulasie tot verveling lei, te veel stimulasie kan weer angstigtheid en onsekerheid veroorsaak – albei ewe oneffektief om leer te bewerkstellig (Whitebread 1997; Robson & Smedley 1996; Hildebrand 1994). Die kind moet steeds in beheer wees, maar het ook behoefte aan stimulasie, opwinding en motivering. Navorsers sê dat die kind sonder begeleidende leerervaringe is: "...ill

equipped to relate and organize events in his environment in such a way as to learn effectively from them" (Erasmus 1992:87).

Ontwikkelingsteorieë wat veral op die ontwikkeling van die kognisie fokus, lewer 'n belangrike bydrae wat deur opvoeders gebruik kan word in beplanning en aanbieding van opvoedingsprogramme, want dit verskaf inligting van hoe die kind leer, asook van die normale ontwikkelingspatrone en gee dus riglyne watter ontwikkelingstake op 'n sekere stadium baasgeraak behoort te word. Ontwikkelingsielkundiges soos Piaget, Vygotsky, Bruner en Feuerstein het veral belangrike bydraes gelewer ten opsigte van die verstaan van die kognitiewe ontwikkeling van die jong kind.

Piaget, 'n Switserse sielkundige, het opvoeders veral bewus gemaak dat die kind 'n aktiewe rol in sy eie leerproses speel. Hy toon aan hoe kinders aktief poog om sin te maak van hul wêreld, om hul eie verstaan van dinge te konstrueer en beklemtoon hierdeur die belangrikheid van verstandelike aktiwiteit. Piaget se teorie fokus primêr op die aard en ontwikkeling van logiese denke en hoe inligting konstrueer word. Volgens Piaget is die vier- tot sewejarige kind in die intuïtiewe stadium waar denke nie op logika gebaseer is nie, maar waardeur gevolgtrekkings gemaak word op grond van waarneming. Verder beweer hy dat die voorskoolse kind sy aandag slegs op een aspek op 'n keer sentreer en dus nie kan desentreer nie. Die kind redeneer van die spesifieke tot die spesifieke, beskou die wêreld vanuit hul eie persoonlike perspektief en is ook nie in staat tot meervoudige klassifikasie nie. Die simboliese funksie dit wil sê om 'n verstandelike voorstelling van 'n voorwerp te maak, ontwikkel verder. Dit kan gesien word in die kind se tekeninge en in sy taalgebruik wanneer die kind besef dat 'n woord iets voorstel.

Piaget gaan van die veronderstelling uit dat kinders drie soorte kennis verwerf, naamlik fisieke kennis wat verkry word deur werklike ervarings, sosiale kennis wat deur die gemeenskap voorgeleef word (taal, tradisies, simbole, waardes ens.) en "logico-mathematical" kennis wat deur die kind self gekonstrueer word deur inligting te kategoriseer, te orden en in verband met reeds bestaande kennis te bring. Laasgenoemde word bereik wanneer die kind geleentheid het om te dink, te redeneer, te reflekteer. Dit stel die kind in staat om van die konkrete na abstrakte denke oor te gaan (Whitebread 1997; Feeney e.a. 1996).

Aangesien Piaget die kognitiewe aktiwiteite van die individu ondersoek het, het hy geglo dat inligting nie aan 'n passiewe waarnemer oorgedra word nie. Hy sien kinders as aktiewe deelnemers van hul eie leer, hulle pas nuwe kennis by reeds bestaande kennis in en verander en reorganiseer hul eie kennis voortdurend. Kinders het in hulself die vermoëns om nuwe inligting in te pas, aan te wend of te verander om in te pas by 'n bestaande skema van kennis. Piaget identifiseer drie prosesse in 'n skema-teorie, "schemata", wat kinders gebruik om hul inligting te organiseer, naamlik assimilasië, akkommodasië en ewilibrasie. Deur assimilasië word nuwe inligting ingepas by reeds bestaande skemas van begrip of gedrag. Akkommodasië behels die verandering van 'n reeds bestaande skema om nuwe kennis meer akkuraat in te pas of 'n nuwe skema te ontwikkel sodat nuwe kognitiewe skemas en patrone ontstaan. Ekwilibrasie word bereik sodra die individu se bestaande kennis toereikend is om stimuli uit die omgewing te kan hanteer. Wanneer teenstrydighede in hul kennis ontstaan of wanneer hul kennis en kognitiewe strukture onvoldoende is om stimuli uit die omgewing te verwerk, ontstaan 'n wanbalans of disekwilibrium. Die individu is dan gemotiveerd om by die stimuli aan te pas en hul denke en kennis te verander sodat hulle weer 'n toestand van balans of ewilibrium bereik. Op grond van hierdie prosesse gaan die kind deur 'n reeks opeenvolgende ontwikkelingsfases wat baseer is op die interaksie tussen bestaande kognitiewe strukture, ryping en ervarings.

Hierdie ontwikkelingsfases is wel opeenvolgend, maar die tydstip waarop 'n individu 'n sekere fase bereik, hang af van individuele en kulturele verskille. Die vier- tot sewejarige kind is volgens Piaget in die pre-operasionele fase wat gekenmerk word deur taalverwerwing en vinnige konseptuele ontwikkelings. Die kind is in staat om simbole vir 'n voorwerp of gebeurtenis wat nie teenwoordig is nie te gebruik, alhoewel denke nog baseer word op hoe dinge werklik is eerder as op logiese redenering. Gedurende die intuïtiewe fase (tweede deel van die pre-operasionele fase) is kinders in staat tot meer komplekse denke. Hulle word minder egosentries en sosiale verhoudings, morele gevoelens en redenering tree geleidelik na vore. Intuïtiewe denke is nie op logika gebaseer nie, maar op grond van waarneming. Pre-operasionele kinders redeneer van die spesifieke tot die spesifieke. Die kind in hierdie fase vestig sy aandag slegs op een aspek van 'n situasie. Die ontwikkelingsmylpaal is dus konservasie, dit wil sê die kind se besef dat hoeveelheid, lengte, volume of massa van 'n gegewe dieselfde bly al verander die vorm of plek van die gegewe, en dit gebeur

slegs wanneer die kind die vaardigheid ontwikkel het om dinge op meer as een manier waar te neem (Louw e.a. 1998:79).

Volgens Piaget is die kind in die pre-operasionele fase gebind aan sy persepsies en dinge word waargeneem vanuit sy eie egosentriese wêreld. Die kind leer dus primêr deur direkte ervarings van sensoriese eksplorasië en manipulasie. Piaget was onversetlik in dié opsig dat kinders in die pre-operasionele fase volgens hom nie direk onderrig kan word om konsepte te verstaan en dan na die volgende fase te beweeg nie, maar dat die volgende fase slegs bereik kan word deur 'n komplekse wisselwerking tussen ervarings, ryping en volwasse mediasie of begeleiding. Hy fokus op 'n struktuur vir leer en denke. Sy beklemtoning van ontwikkelingsfasies het daartoe gelei dat kinders se werklike vermoëns dikwels onderskat is. Wanneer taak te abstrak of buite konteks van die kind se leefwêreld is, is hy nie suksesvol nie, maar wanneer dieselfde taak binne konteks of in 'n betekenisvolle omgewing herhaal word, het hulle geen probleem om die taak te verstaan of te bemeester nie (Whitebread 1997; Faber & Van Staden 1997; Feeney e.a. 1996). Bourne (1994:23) bevestig hierdie stelling en sê verder dat dit algemeen bekend is dat Piaget die rol van taal onderskat het en die rol van spel oorbeklemtoon het tydens die ontwikkeling van kognisie.

Vygotsky, 'n Russiese sielkundige, se werk is aanvanklik deur dié van Piaget en die inligtingsverwerkingsteorieë oorskadu. Dit het eers in die sestigterjare onder die aandag van die Westerse sielkundiges gekom. Vygotsky misken nie die rol van aangebore faktore soos waarneming, aandag skenk en geheue nie, maar beweer dat hierdie vermoëns ontwikkel as gevolg van kinders se sosiale interaksie met meer volwasse lede in 'n spesifieke sosiale konteks. Kinders ontwikkel 'n spesifieke sosiale en kulturele konteks deur middel van vroeë kommunikatiewe interaksie met volwassenes wat die grondslag vorm vir taal en denke. Hy was van mening dat aktiwiteit denke genereer en wanneer dinge nie vir die kind werk nie, hy geforseer word om nuwe kognitiewe vaardighede te ontwikkel om probleme te oorbrug. So is kinders dus aktief deel van hul ontwikkelingsproses. Die kognitiewe vaardighede wat die kind verwerf, word bepaal deur die sosio-kulturele omgewing waarin hulle verkeer omdat die kulturele konteks van hul omgewing geleenthede genereer om die kognitiewe vaardighede te ontwikkel wat in die spesifieke konteks benodig word.

Hy onderskei tussen twee tipes ontwikkeling, naamlik natuurlike ontwikkeling wat plaasvind as gevolg van ryping, en kulturele ontwikkeling wat deur die taal en redenering van die spesifieke kultuur waaraan die kind verbonde is, bevorder word. Vygotsky sien nie die volwassene in 'n rol van 'n instrukteur of onderwyser wat kennis oordra nie, maar eerder as 'n "scaffolder" wat die kind ondersteun, aanmoedig en stimuleer en sy eie soeke na begrip, uitbrei. Hy stel 'n model van verskillende vlakke in menslike ontwikkeling voor, naamlik aktuele, potensiele en proksimale ontwikkeling. Die aktuele vlak is die ontwikkelingsvlak wat die kind op sy eie bereik, die potensiele vlak dui op dit wat die kind kan bereik met hulp en leiding van ander persone, terwyl die proksimale vlak die verskil tussen eersgenoemde twee vlakke aandui. Vygotsky se belangrikste bydrae tot die ontwikkelingsielkunde is sy siening dat kinders se kognitiewe ontwikkeling sosiaal bemiddel en bevorder word deur die interaksie met bevoegde persone. Hy vestig die aandag op kulturele verskille en die feit dat die omstandighede waarin kinders groot word, in ag geneem moet word om hulle denke te kan verstaan. Die opvoeder vul 'n krities belangrike rol in die kind se leer- en kognitiewe ontwikkeling, aangesien die opvoeder die kinders lei om persoonlike betekenis te konstrueer. Dit word gedoen deur relevante en effektiewe kommunikasie (Louw e.a. 1998; Whitebread 1997; Feeney e.a. 1996).

Bruner, 'n ontwikkelingsielkundige, ondersteun die siening van Vygotsky dat leer plaasvind deur interaksie met 'n belangstellende volwassene. Hy veronderstel dat die kind kennis opbou volgens 'n skema: die kind is 'n deelnemer wat aktief besig is om inligting te verwerk en te konstrueer sodat dit vir hom sin maak. In die proses van leer word inligting aktief selekteer, onthou en verander na 'n verwysingsraamwerk om begrip van die wêreld te verkry. Deur kennis voortdurend te konstrueer is die kind dus 'n bewerker van sy eie leer. Hy beklemtoon veral sinvolle leerervaringe wat leerstof met die werklikheid in verband bring en wat die kind in sy alledaagse lewe kan gebruik. Bruner vra die vraag hoekom "skool-leer" so moeilik is en kom tot die slotsom dat dinge wat op skool geleer word, dikwels geskei word van die kind se werklike leefwêreld. Hy gaan van die standpunt uit dat enige iets vir 'n kind op enige stadium geleer kan word mits die kind daarvoor ontvanklik is. Kinders se leer word beperk deur hul gebrek aan ervaringe en opeenvolgende inligting, want dit is moeilik vir hulle om te weet wat in 'n nuwe situasie relevant is. Wanneer nuwe leerstof egter binne konteks geplaas word, is die kind se vermoë om te verstaan en te leer fenomenaal en dikwels ver bo normale

verwagtinge. Bruner beweer dat wanneer die kind konfronteer word met take of inligting buite 'n betekenisvolle konteks, hy dit moeilik vind, maar wanneer hy aan dieselfde taak of inligting tuis blootgestel word binne 'n konteks van realiteit en dit vir hom sinvol is, word dit skielik maklik verstaan en baasgeraak (Whitebread 1997; Bourne 1994).

Feuerstein, 'n voorstander van die "mediating teaching style", het ook 'n belangrike bydrae gelewer ten opsigte van begrip van die onderrig van die jong kind. Volgens sy teorie bestaan intelligensie uit 'n definitiewe getal basiese kognitiewe funksies wat aangebore vermoëns, leergeskiedenis, houdings ten opsigte van leer, motiewe en strategieë insluit. Hy beweer dat ontoereikende kognitiewe funksies wat oneffektiewe leer tot gevolg het ontstaan as gevolg van verwarrende en onduidelike persepsie, onsistematiese ontdekkende gedrag, gebrekkige ruimtelike en wêreldoriëntasie, asook die afwesigheid van spontane samewerkende gedrag. Kinders benodig saam met 'n stimulerende omgewing ook effektiewe terugvoering oor hul gedrag. Dit kan alleenlik plaasvind deur ouers, ander volwassenes en onderwysers of iemand wat as 'n tussenganger optree om begrip te ontwikkel en leer te laat plaasvind (Haywood 1992: v).

Met die inligtingverwerkingsbenadering word kognitiewe funksionering vergelyk met die werking van 'n rekenaar. Soos verskillende stappe gevolg word om inligting deur 'n rekenaar te verwerk, verwerk die menslike kognitiewe sisteem inligting ook in verskillende stappe. Inkomende inligting word geregistreer deur aandag daaraan te gee, dan word dit geënkodeer (geïnterpreteer en verwerk) en in die geheue geberg om weer later wanneer dit benodig word opgeroep te word. Inligting word oorgeplaas na sensoriese registers (vir minder as 'n sekonde), dan na korttermyngeheue en laastens na langtermyngeheue (Louw e.a. 1998).

Die Neo-Piagetiane, wat sommige van Piaget se idees aanvaar het, maar ook idees uit ander teorieë in die ontwikkeling van die kognisie geïnkorporeer het om kinders as probleemoplossers te sien, is 'n nuwe denkrigting wat ontstaan het. Volgens hulle kan kinders strategieë om probleme op te los geleer word, maar hulle kan ook strategieë self konstrueer. Die konteks waarin kinders funksioneer asook die mense in hul leëwêreld, speel 'n belangrike rol in hul kognitiewe ontwikkeling. Relevante navorsing dui daarop dat die omgewing 'n aansienlike invloed op breinontwikkeling het en dat die

omgewing ten nouste verband hou met die intelligensievlak van die individu. Die kind wat blootgestel word aan 'n opvoedkundige verrykte omgewing, het meer assosiasiepunte of koppelingsidees om nuwe kennis mee te verbind. Sy brein ontwikkel meer en hy beskik dus oor 'n groterwordende verwysingsraamwerk. Die ondervindings waaraan hul blootgestel word, is dus 'n belangrike komponent in hul kennisstruktuur wat weer bepaal hoe kognitiewe take vorentoe geïntepreter word (Louw e.a. 1998; Wiechers 1993).

Op kognitiewe vlak is die sesjarige in staat om kleure en vorms te herken, begin konservasie ten opsigte van hoeveelheid en lengte te verstaan, kan tel, stel belang in letters, syfers, woorde, skrif en kan verstaan dat geskrewe simbole betekenis dra. Hulle wil graag skryf, lees, somme maak en hul vermoëns op hierdie terreine is groot in omvang. Hiermee saam is die sesjarige leergierig, vra baie vrae, wil nuwe woorde leer, is steeds baie lief vir stories en wil begin lees en skryf (Seefeldt & Barbour 1994; De Witt & Booysen 1994).

Die sesjarige se kognitiewe ontwikkeling toon volgens Piaget die volgende eienskappe:

- Die vaardigheid om simbole te gebruik neem toe
- Nog nie in staat om operasionele denke toe te pas nie
- Konsentreer op een aspek van 'n gedagte of idee
- Begin konservasie verstaan ten opsigte van getalle, lengte, massa en vloeistof
- Kan skrif gebruik en verstaan
- Klassifiseer volgens meervoudige eienskappe
- Kan met ondersteuning dink oor 'n probleem, verklarende vrae vra, 'n oplossing beplan en oor die leergebeure reflekteer
- Verstaan basiese konsepte soos vol, leeg, klein, groot, lank, kort; het 'n begrip van vorms

- Aftel tot 20, herken en skryf syfers tot 10; het 'n intuïtiewe aanvoeling vir getalle
- Verstaan eie posisie in ruimte ten opsigte van voorwerpe en persone naby hulle
- Tydkonsepte is beperk tot nou, gister en môre
- Die jong kind leer die beste deur direkte deelname aan betekenisvolle aktiwiteite. Hul benodig konkrete ervarings met voorwerpe vir ontwikkeling van konsepte (Faber & Van Staden, 1997:36,37).

Die sesjarige se geheuespan is tot vyf items beperk en hul aandag word vir ongeveer twintig minute by 'n taak of storie behou. Domein-spesifieke kennis (inligting oor 'n spesifieke onderwerp) het 'n tweërlei invloed op die mens se vermoë om te onthou, eerstens: as jy reeds iets weet oor 'n bepaalde onderwerp, kan jy nuwe inligting daarmee in verband bring. Tweedens: bestaande inligting in die geheue help 'n mens om nuwe inligting te verstaan en te interpreteer en wanneer jy weet wat inligting beteken, word dit beter onthou. Navorsing het ook bevind dat kleuters 'n baie goeie onthouvermoë het van belewenisse en dat 'n sesjarige tot 62% van ervarings van gebeurtenisse kan herroep. Verder is gevind dat opvallende aspekte byvoorbeeld 'n hond met drie pote, beter herwinningswenke verskaf as kenmerkende aspekte, en alhoewel die kind op hierdie ouderdom nie geheuestrategieë gebruik om inligting te onthou nie, is hul wel in staat om organisasiestrategieë te gebruik, veral as hul voldoende gemotiveer word en hulle geleer word wanneer, waar en hoe om dit te gebruik (Louw e.a. 1998).

Dit is algemeen bekend dat kleuters visuele inligting beter onthou as inligting wat slegs auditief oorgedra word. Dit is dus uit voorafgaande duidelik dat die sesjarige se kognitiewe vermoëns nie onderskat moet word nie, dat belewenis van ervarings, konkrete en visuele hulpmiddele, aktiewe deelname en spel krities belangrike komponente is in die onderrigproses van Graad R-leerders.

3.2.3 Sosiale ontwikkeling

Sosiale ontwikkeling behels die ontwikkeling van die kind se behoefte aan verhoudings met ander mense, dit wil sê interaksie en menslike kontak. Die mens is nie alleen in die wêreld nie, maar as 'n medemens geskape en in hierdie wêreld kan die mens nie saam met ander lewe sonder om kontak met ander rondom jou te hê nie. Sosiale ontwikkeling sluit dan aspekte soos gehegtheid, interpersoonlike kontakte, nabootsing, opbou en verbreking van verhoudings, in. Sosiale ontwikkeling is 'n wyer begrip as sosialisering en is 'n lewenslange proses om opvattinge, gebruike, waardes en aanvaarbare gedrag van 'n kultuur of sosiale groep aan te leer. Die kind word nie as 'n sosiale wese gebore nie, maar sosiale gedrag word aangeleer. Sosiale ontwikkeling het dus te make met die veranderinge in die mens se verhoudings met ander mense en die invloed daarvan op die individu, dit wil sê die verandering ten opsigte van die self. Sosiale ontwikkeling is dus die vermoë om met ander persone in verhouding te tree, aanvaarbare gedrag te ontwikkel om sodoende produktiewe lede van die gemeenskap te word. Interaksie en kommunikasie met die mense rondom jou is basiese komponente van sosiale ontwikkeling (Louw e.a. 1998; Faber & Van Staden 1997; De Witt & Booysen 1995).

Volgens Schickedanz e.a. (1990) is die kind tydens die intuïtiewe fase gereed om sosiale kontakte te verbreed en egosentrisiteit begin af te neem. Aanvaarbare gedrag en houdings kan nou ontwikkel word en die kleuterskool of Graad R is die eerste plek waar die kind in 'n ander situasie as tuis kom. Tuis is die kind een in eie reg, maar by die skool is hy een van 'n groep met dieselfde ouderdom, belangstellings, vaardighede, eise en behoeftes. Die speelkamer word dus ingerig met verskillende areas waar die aandag op die apparaat en materiaal gevestig word en nie op mekaar nie. Reaksie word dus nie op mekaar afgedwing nie en interaksie vind op 'n natuurlike wyse en in 'n bekende situasie plaas.

Vygotsky gaan van die veronderstelling uit dat die verhouding met ander persone die hoofbydraende faktor in die kind se ontwikkelingsproses is en hy sien sosiale ervaringe as die basis van menslike ontwikkeling. Sosiale ontwikkeling is nie net om maats te maak nie, maar dit gaan ook oor kognitiewe, emosionele en taalontwikkeling, asook oor die ontwikkeling van 'n eie identiteit. Sosiale kontakte brei ervaringe uit, en aangesien

horisonne deur sosiale interaksie aansienlik verskuif, verskaf dit 'n wyer kennisveld van die wêreld rondom hom. Vier aspekte van kognisie is belangrik in die ontwikkeling van sosiale gedrag, naamlik:

- Wegbeweeg van egosentrisme en die ontwikkeling van vaardigheid om te verstaan hoe ander persone dink en voel
- Ontwikkel die vermoë om oorsaak en gevolg te verstaan, dit wil sê, sien die verband tussen gedrag en die gevolge
- Oorgaan van konkrete denke na abstrakte denke – vriendskap word baseer op gedeelde belangstellings en houdings in plaas van jy is my maatjie net solank as wat jy met my speel
- Groei in komplekse kognisie.

Kennis van tipiese sosiale gedrag in elke fase dra dus by om kinders se manier van dink, optrede en behoeftes te verstaan. Die sesjarige toon sekere karaktertrekke ten opsigte van sosiale ontwikkeling. Hulle hou van volwasse geselskap, verkies maats van dieselfde geslag en ouderdom, geniet groepspeel en mededingende speletjies. Alhoewel hulle sensitief is vir spottery, is hulle sosiaal en geniet eie maats en grappies. Hulle is bewus van reëls en dring aan op regverdigheid, maar aanvaar en respekteer outoriteit, vra toestemming wanneer nodig. Elkeen ontwikkel nou 'n idee van sy eie identiteit en aanvaar die uniekheid van ander. Die uitbreiding van ervaringe wat die jong kind sal ondersteun in sy positiewe sosiale ontwikkeling, dra dus by tot die kind se ontwikkeling in totaliteit (Faber & Van Staden 1997; Feeney e.a. 1996).

Die sesjarige is skaam vir vreemdelinge, dog afhanklik van volwassenes, maar kan homself losmaak van die moeder. Hulle maak moeilik beurte, plaas graag die skuld op ander en hou daarvan om ander te terg. Menslike eienskappe word nog steeds aan objekte toegeken, waarneming domineer steeds die denke en emosies. Die sesjarige kan baie selfgenoegsaam wees, soms aanmatigend, selfs baasspelerig, dominerend, besitlik en grootpraterig optree. Hulle begin egter aanpas en kan ook behulpsaam wees (De Witt & Booysen 1995; Seefeldt & Barbour 1994).

Uit bogenoemde beskrywings van die sesjarige se sosiale ontwikkeling, is dit duidelik dat die jong kind op hierdie ouderdom besig is om sy voete te vind in 'n wyer kring as net sy gesin. Sy optrede en verstaan van verskillende situasies is wisselvallig en die sesjarige behoort spesifieke blootstelling, hulp en ondersteuning te kry oor hoe om in sosiale verband op te tree. Graad R-leerders kom soms vir die eerste keer in 'n situasie waar hy met ander in 'n groot groep met dieselfde eise, konfronteer word. Konflik, gevoelens van verwerping en min waarde kan ervaar word. Die sesjarige se sosiale vaardighede behoort eksplisiet in sy voorbereiding vir Graad 1 aandag te kry en wel deur die volgende aspekte aan te spreek :

- Leer om verantwoordelikheid teenoor die self te aanvaar en keuses te maak
- Leer om verwerping of teleurstellings te kan hanteer, om gevoelens weer te gee en om op verskillende wyses te kommunikeer
- Hy kan by die skool bly sonder sy ouers, ander volwassenes vertrou en hulle kan hom help in nood
- Leer om te deel, beurte te neem, bevredigend saam te speel, in 'n groep op te tree en verskille besleg
- Bewus maak dat benaderings en interaksievaardighede van verskillende kinders verskil
- Leer om realistiese verwagtings van ander te hê en om sodoende probleme te voorkom
- In 'n groepsituasie nie deel te neem as 'n individualis nie, om sekere organisatoriese prosedures te volg ter wille van orde en om respek vir die regte, gevoelens en eiendom van ander te toon (De Witt & Booysen 1995: 47,48).

Alhoewel die jong kind individuele aandag nodig, is groeponderrig ook 'n belangrike komponent van onderrig in die Grondslagfase. Dit is krities belangrik dat daar op

verskillende wyses spesifieke aandag gegee word aan die sosiale ontwikkeling van die Graad R-leerder.

3.2.4 Emosionele ontwikkeling

Wanneer aan emosie gedink word, is die eerste gedagte positiewe of negatiewe gevoelens wat na vore kom. Emosie behels egter meer as net gevoel, aangesien psigoloë dit eens is dat die hele organisme daarby betrokke is. Emosie word gedefinieer as 'n komplekse toestand van 'n organisme wat gekenmerk word deur die aktivering van die sentrale en outonome senuweestelsels, ingewandsreaksies en gevoelens soos vrees, woede, vreugde, angs, medelye en afkeer. Die basiese emosies is reeds by geboorte teenwoordig, maar die ontwikkeling daarvan moet as 'n geleidelike proses gesien word. Emosies ontwikkel by die mens op grond van oorerwing, ryping en leer, dit wil sê die kind se emosies ontstaan uit oorgeërfde karaktertrekke en word beïnvloed deur die omgewing en sy ervarings. Die ontwikkeling van emosies volg 'n opeenvolgende patroon. Die sielkundige Erikson, het die emosionele ontwikkeling van die klein kind in die volgende fases verdeel:

- Basiese vertrouwe teenoor wantroue : hoop (geboorte tot 1 jaar)
- Outonomie teenoor twyfel en skaamte : wilskrag (1 tot 2 jaar)
- Inisiatief teenoor skuld : doelgerigtheid (2 tot 6 jaar)

Vreugde, woede, vrees en hartseer word as die vier mees basiese emosies gesien. Hierdie basiese emosies word meer gevarieerd, terwyl komplekse emosies soos skuldgevoelens, skaamte en trots na vore kom. Kinders raak meer bewus van hul eie en ander se emosies en mettertyd is hul ook meer in staat om beheer oor hul eie emosies te neem. Positiewe emosies by die 6-jarige is inisiatief en doelgerigtheid wat 'n waaghouding en taakgerigtheid bevorder. Negatiewe emosies kom voor in skuldgevoelens en kry beslag in minderwaardigheid, afhanklikheid en bangheid (Louw e.a. 1998; Feeney e.a. 1996; De Witt & Booysen 1994).

Emosionele ontwikkeling word deur verskillende faktore beïnvloed. Hieronder resorteer sosio-kulturele milieu, opvoedingspraktyke, vergoedingsisteme en reëls van die gemeenskap. Interaksie met ander, sy omgewing en ervaringe lei die kind tot kennis, verstaan en 'n positiewe aanvaarding van die self wat emosionele ontwikkeling tot gevolg het. Sosiale interaksie bevorder die kind se taalvermoë, wat die kind weer in staat stel om sy gedagtes en gevoelens te verwoord. Dit is dus duidelik dat emosionele en sosiale ontwikkeling nou verbind is met mekaar aangesien die ontwikkeling in die een area direkte invloed het op die ander.

Navorsers beweer dat daar ook 'n noue verband is tussen emosionele en kognitiewe ontwikkeling. Volgens Piaget is emosie en kognisie onafskeidbaar en kognisie wat die struktuur vir ontwikkeling verskaf, word verbeter of verhinder deur emosie. 'n Stabiele emosionele omgewing is 'n voorwaarde vir leer. Dit word beklemtoon deur De Witt, wanneer sy sê dat indien die kind affektiewe begeleiding toereikend belewe, die onderwyseres hom kognitief sal kan begelei. 'n Beleving van onderlinge vertroue, wedersydse begrip en onvoorwaardelike aanvaarding van mekaar is nodig. 'n Openhartige en toeganklike houding van die onderwyseres verseker dat die kind hom bereid verklaar om te leer. Die ontwikkeling van 'n positiewe selfkonsep is belangrik om die self en ander te verstaan. Die kind se selfbeeld is die basis waarop alle toekomstige verhoudinge met andere gebou word. Dit is bevind dat hoe meer toereikend die kind voel, hoe meer selfvertroue het hy aangaande leer en om verhoudings met ander op te bou (Faber & Van Staden 1997; De Witt & Booysen 1994).

Die sesjarige is aktief, uitgaande en selfgeldend van aard. Kinders in hierdie fase bemeester verskeie vaardighede en ontdek toenemend dinge omtrent die wêreld waarin hulle hul bevind. Hulle raak meer onafhanklik, alhoewel nuwe ervaringe van outonomie tot gevoelens van onsekerheid kan lei. 'n Tydperk van wisselende gevoelens word beleef deurdat een oomblik opgewondenheid en vreugde ervaar word om dan vinnig oor te skakel om in tranes uit te bars. Hulle raak nou bewus van hul emosies en begin om uitdrukking aan hul gevoelens te gee. Verhoogde emosionaliteit word gekenmerk deur woede-uitbarstings, soos wanneer die kind nie sy sin kan kry nie, intense vrese, soos vir die dokter en onredelike jaloesie, soos met die koms van 'n nuwe baba. Aggressiewe gedrag kom dikwels voor omdat die jong kind nog nie die vaardighede het om gevoelens te verwerk of om te verwoord hoe hy voel nie. Ouers beleef soms

stormagtige verhoudings met hul sesjarige kinders en in 'n groepsituasie kan afbrekende gedrag dikwels die leeromgewing ernstig benadeel (Feeney e.a. 1996; Seefeldt & Barbour 1994).

Die sesjarige se emosionele beleving is labieler as die vyfjarige en vinnige veranderinge van buie tussen liefde en haat manifesteer. Hulle is geneig om selfgesentreerd te wees en aggressief op te tree, want hul vind dit moeilik om frustrasie en mislukking te hanteer. Tog is hul ook dikwels liefdevol, vriendelik, entoesiasies en samewerkend. Bewuswording van die gevolge van gedrag ontwikkel toenemend. Hulle toon outonome gedrag en selfdissipline deur eie besluite te neem, self aktiwiteite te kies om aan deel te neem en te voltooi. Hulle is intens nuuskierig, bereid om te waag en nuwe situasies aan te durf (Faber & Van Staden 1997; De Witt & Booysen 1994).

Pro-sosiale gedrag soos mededeelsaamheid, samewerking, hulpvaardigheid en wederkerige respek moet by die jong leerder gevestig word. Die kind moet gelei word tot onafhanklike en selfstandige taakverrigting, asook 'n realistiese besef van eiewaarde en moontlikhede. Beleving van sukses en aanvaarding is belangrike komponente om positiewe gevoelens jeens homself, die omgewing en die leerproses te laat ontwikkel. Opvoedkundiges in die veld van vroeëkindontwikkeling oordeel dat die dunk wat die kind van homself beleef, sy gedrag en die manier waarop hy leer, beïnvloed (Faber & Van Staden 1997; Seefeldt & Barbour 1994; De Witt & Booysen 1994; Lindberg en Swedlow 1985).

Dit is dus duidelik dat die emosionele ontwikkeling nou verweef is in die totale ontwikkeling van die kind en nie buite rekening gelaat kan word wanneer die optimale ontwikkeling van die jong kind voorop gestel word nie.

3.2.5 Normatiewe ontwikkeling

Normatiewe ontwikkeling verwys na die verstaan en uitlewing van sekere norme en beginsels wat deur 'n betrokke kultuurgroep of gemeenskap aanvaar en voorgeleef word. Moraliteit verwys na 'n stel beginsels waarvolgens individue tussen reg en verkeerd kan onderskei. Morele ontwikkeling word dan ook beskryf as die proses waardeur kinders die beginsels aanleer wat hulle in staat stel om in 'n bepaalde

samelewing, gedrag as reg of verkeerd te beoordeel en hul vermoë om eie gedrag daarby aan te pas (Louw e.a. 1998: 376).

Die kind word nie met 'n moraliteitsbegrip gebore nie, maar die norme en waardes of moraliteitsbeginsels word hoofsaaklik deur die ouers en gemeenskap voorgeleef. Ouers voed hul kinders ooreenkomstig hul eie beskouings en oortuigings op. Dit is nie duidelik wanneer kinders 'n moraliteitsbegrip ontwikkel nie. Jong kinders reageer wel beter op beloning van positiewe gedrag as wanneer abstrakte morele beginsels aan hul voorgehou word. Volgens Piaget is daar 'n direkte verband tussen morele ontwikkeling en kognitiewe ontwikkeling. Dit kom reeds by die sesjarige voor wanneer die kind reëls begin verstaan. Reëls word beskou as onveranderbaar en heilig. Piaget noem dit die fase van heteronome moraliteit en die erns van die oortreding word gegrond op die objektiewe gevolge daarvan.

Die sedelik-normatiewe ontwikkeling van die vyf- tot sewejarige leerder is as volg :

- Begin onderskei tussen goed en kwaad
- Reg en verkeerd word veral bepaal deur die beloningswaarde wat die optrede inhou
- Wense en behoeftes van ander speel slegs 'n rol by die uitruil van gunste
- Beoordeel homself en ander aan die hand van ouers se norme
- Ontwikkel 'n redelike sin van verantwoordelikheid en hoflikheid voor skooltoetrede
- Pligsbesef, waardering en respek vir ander mense en die natuur ontwikkel geleidelik
- Skuldbesef kom na vore en verskoning word gevra vir oortredings
- Die kind is meer en meer in staat om gedrag te beheer (De Witt & Booysen 1994).

In die beplanning van 'n onderrigprogram behoort die opvoeder kennis te hê van die norme en waardes wat deur die samelewing en die verskillende kultuurgroepe voorgehou word. Dit sal lei tot 'n beter begrip van elke kind se optrede en houding. Oogkontak, 'n basiese beginsel in vroeëkindontwikkeling, is byvoorbeeld nie in alle kultuurgroepe aanvaarbaar nie. Aanspreekvorme, die erkenning en toon van respek, is enkele voorbeelde wat deur verskillende kultuurgroepe verskillend hanteer word. Die opvoeder moet bewus wees van sulke verskille en hierdie kennis tot voordeel van die onderrigsituasie gebruik.

3.3 Onderrig tydens die vroeë kinderjare

3.3.1 Inleiding

Wanneer die onderrigverloop van die jong kind in oënskyn geneem word, word insig gekry in verskillende benaderings wat deur die eeue ontwikkel is om te verstaan hoe die jong kind leer en hoe hy begrip van die wêreld om hom verkry. Didaktiese beginsels fokus op die ontplooiing en ontwikkeling van die jong leerder se volle potensiaal. Ons kan nie stilstaan of terugloop in die verlede nie, want die wêreld van vandag is anders as in die verlede. Die kind bly egter dieselfde en ons kan net voortbou op die baanbrekerswerk van opvoedkundiges uit die verlede.

3.3.2 Historiese perspektief

Vanaf die vroegste tye het kenners bydraes gelewer wat rigting gegee het aan die opvoeding en onderrig van die jong kind. Verskeie filosowe, teoretici, opvoeders en sielkundiges het leer in die vroeë kinderjare ondersoek en het belangrike riglyne gegee wat vandag nog erken word in die onderrig van die jong kind.

Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) het die natuurlike ontwikkeling van die kind voorgestaan om daardeur die ingebore menslike goedheid te behou. Informele opvoeding, wat die kind se natuurlike aanleg, begaafdheid en aard in ag geneem het, is gepropageer. Deur onderrig af te dwing, of die kind iets te leer waarvoor hy nog nie gereed is nie, het die kind in sy natuurlike ontwikkeling gestrem.

Johann Bernhard Basedow (1723 – 1790) het onder die invloed van Rousseau die natuurlike opvoeding van kinders gepropageer. Hy het veral beklemtoon dat kinders soos kinders behandel moet word. Studie moet vir hulle 'n aangename ervaring wees en spele, prente en informele gesprekke is baie suksesvol as opvoedingsmetodes aangewend.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) het bekend geword deurdat hy sintuiglike waarneming as die basis beskou het waardeur konsepte opgebou word en kennis verkry word. Hy was ook 'n voorstander van 'n gebalanseerde benadering waarvolgens die intellektuele, die fisiese en die sedelik-religieuse komponente in die opvoeding gesamentlik ontwikkel moes word.

Friedrich Froebel (1782 – 1852) het hom toegelê op die onderwys van kleuters. Die kindergarten-klasse, soos dit steeds bekend is, is onder sy leiding begin. Hy het die ontwikkeling van die kind se selfaktiwiteit, spontaneïteit en individuele persoonlikheid vooropgestel. Onderrig moet nie voorskrywend wees nie, maar die onderwyser moet leiding gee waar nodig. Aandag is gegee aan SPEL en spesiale aparate is ontwerp wat die kind kon help om aan sy natuurlike aktiwiteitsdrange uiting te gee. Hy vergelyk die kind in die kindertuin met 'n plantjie wat groei en ontwikkel onder die toesig en leiding van die tuinier (volwassene).

John Dewey (1859 – 1952) stel 'n kind-gesentreerde omgewing voor wat gefokus is op die kind se belangstellings. Hy glo die kind leer die beste deur spel en die werklikheid. Sosiale interaksie moedig leer aan en die mens is 'n spontane en sosiaal aktiewe wese wat natuurlikerwys op die stimuli uit sy omgewing reageer. Dewey se idees rakende opvoeding was altyd prakties en aktief gerig (Verster, Theron & Van Zyl 1982).

3.3.3 Die twintigste eeu

Veral vanaf 1920 – 1950 word die programme in kleuterskole en kindergartens in Amerika grootliks gebaseer op die standpunte van Froebel en Dewey. Dagprogramme sluit onder andere vryspel, besprekingskring, verversings, rus, toiletroetine, kuns, musiek en storietyd in. Verskillende speelareas soos blok-, kuns-, boek- en musiekareas en 'n area vir manipulerende speelapparate kom voor. Lees en wiskunde

word nie formeel aangebied nie – toevallige leer deur koekies vir leerders af te tel, naam van die dag op die kalender in te vul, dinge te vergelyk of te klassifiseer, word gedoen. Letters van die alfabet teen die muur, kinders se name op hul prente en rakkies, etikette op items in die klas, het toevallige en spontane leer ondersteun. Die atmosfeer was ontspanne, met groot hoeveelheid speelapparaat waarmee die kinders manipulerende take kon uitvoer. Die doel was om die kind gewoond te maak aan roetine vir skoolonderrig. Die hoofokus was gerig op die sosiale, emosionele en fisieke ontwikkeling van die kind. Daar was geen plek vir formele lees- en skryfonderrig tydens die voorskoolse fase nie (Morrow 1993).

Maria Montessori (1871- 1952) het die belangrikheid van spel beklemtoon. Sy het geglo dat opvoeding deur self-aktiwiteit in 'n goed voorbereide omgewing moet geskied. Die speelapparate wat sy ontwerp het, was die kern van haar metode om sekere vaardighede deur middel van die sintuie te ontwikkel. In haar eerste boek "The Montessori Method", skryf sy dat sy deur waarneming van kinders tot die ontwerp van haar metode en apparate gekom het. Sy maak van die kind se natuurlike instink om te vat en te voel gebruik, soos sandpapierletters om die alfabet aan te leer. Sy beweer dat jong kinders van herhaling hou, self wil kies wat om te doen, ordelikheid en stilte verkies en dat hulle nie bruikbare dinge leer deur straf of belonings nie. Sy het 'n belangrike bydrae gelewer om onafhanklike leer te bevorder, sensitiewe periodes van leer te erken, respek vir die jong kind te toon en 'n georganiseerde en goed voorbereide omgewing te beklemtoon. Haar speelapparate is egter voorskrywend en beperk die algemene vermoëns van die kind (Dowling 1993). Sy het haar egter nie aan kritici gesteur nie en in die lig van nuwe denkrigtings en uitvindinge omtrent die werking van die brein en die leerproses, nie haar standpunte gewysig nie (Pollard 1990; Standing 1969). Haar speelapparate wat doelgerig en effektief is veral vir die jonger kind (drie tot vier jaar) of vir gestremde kinders, word vandag nog in Montessori-skole gebruik.

3.3.4 Die rol van ontwikkelingsielkundiges

Piaget (1896 – 1980) word as een van die invloedrykste sielkundiges van die twintigste eeu beskou. Hy het 'n groot invloed uitgeoefen op opvoeding tydens die vroeë kinderjare. Sy teorie ten opsigte van die kind se kognitiewe ontwikkeling word

wêreldwyd bestudeer en vorm ook die onderbou van heelwat verdere navorsing (sien 3.2.2.).

Piaget sien kognitiewe ontwikkeling as die resultaat van 'n individu se interaksie met sy omgewing wat beïnvloed word deur ryping, ondervinding en oefening, sosiale interaksie en oordrag. Die aard van die jong kind word bepaal deur die fase van kognitiewe ontwikkeling waarin hy is en dit moet dus in ag geneem word wanneer die onderwyseres die omgewing struktureer. Piaget beskou spel as die denkmedium van die kind om betekenis aan die werklikheid te gee. Spel lei tot nuwe ontdekkings, al spelende verskuif sy horisonne en brei die grense van sy wêreld uit. Jong kinders moet hul nuuskierigheid, weetgierigheid en spontaniëit gebruik in die leerproses. Die leeromgewing lyk baie soos dié van Froebel en Pestalozzi waar kinders deur middel van spel, ontdekking en eksperimentering met werklike lewenssituasies in aanraking kom. Sy onderrigprogram beklemtoon dan ook probleemoplossing, besluitneming, selfdisipline, doelgerigtheid en beplanning van eie aktiwiteite. Piaget beklemtoon verder dat leer plaasvind wanneer die kind interaktief in 'n sosiale omgewing met maats en volwassenes verkeer (Louw e.a. 1998; Morrow 1993; Smith 1989).

Vygotsky (1896 – 1934) se standpunt is dat alle hoër kognitiewe prosesse by sosiale interaksie begin. Hy beklemtoon die rol van taal en sosiale interaksie met ander kinders en volwassenes. Taal laat die kind ervarings organiseer en integreer om so nuwe konsepte te ontwikkel. Spraak is 'n wyse waarop kinders konsepte verwerf en aksies beplan en taal is dus essensieel vir die verstaan en organisering van ervarings (sien 3.2.2.).

Vygotsky se algemene teorie van kognitiewe ontwikkeling hou belangrike implikasies vir vroeëkindontwikkeling in. Die jong kind streef ook gedrag na en inkorporeer dit by sy reeds bestaande kognitiewe struktuur sodra hy blootgestel word aan nuwe situasies en aktiewe interaksies met ander (Louw e.a. 1998; Feeney e.a. 1996; Morrow 1993).

Bruner (1915-) sien leer as 'n proses wat deur interaksie met 'n belangstellende volwassene plaasvind (sien 3.2.2). Vroeë stimulasie word as krities belangrik beskou en wanneer take en inligting binne 'n konteks van realiteit en betekenis aangebied word, word dit maklik verstaan en baasgeraak (Whitebread 1997; Bourne 1994).

Feuerstein (1921-) beweer dat ontoereikende kognitiewe ontwikkeling soos oneffektiewe leer en 'n onvermoë om probleme op te los, nie in die kind self geleë is nie, maar eerder te wyte is aan onvoldoende leerervarings. Die onderwyser wat as mediator optree, is sistematies, aanwysend, fokus op kognitiewe doelwitte en is optimisties omtrent die verwagtinge van die leerder se vermoëns. Probleme met leer word gesien as die produk van oneffektiewe prosesse en kan reggestel word (sien 3.2.2).

Hedendaagse onderrigmetodes is geskoei op die ontwikkelingstoepaslike en kindgesentreerde onderrigbenaderings wat deur ontwikkelingsielkundiges soos hierbo beskryf, voorgestaan word (Machado 1990: 363).

3.4 Leer by die sesjarige leerder

3.4.1 Inleiding

Hobart en Frankel (1999:100) vestig die aandag daarop dat die "groot skool" 'n vreesaanjaende plek kan wees vir 'n leerder wat geen vorige ervaringe het van voorskoolse onderrig nie en daarom is dit nodig om voortdurend aanpassings te maak aan die onderrigprogram om in die behoeftes van elke jong leerder te voorsien. Om aan hierdie vereiste te kan voldoen is 'n werklike kennis van kinderontwikkeling en 'n ware begrip vir die aard van die jong kind absoluut noodsaaklik. "Each child is unique in what he brings to the activity – his complex understandings, his purpose, his reactions in the process of self-expression" (Seefeldt 1980: 199).

In die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring : Tale-dokument (2002) word dit beklemtoon dat wanneer leerders begin skoolgaan, hul oor 'n groot hoeveelheid kennis beskik vanuit hul tuisomgewings, maar omdat tuisomgewings verskil, sal die kennis waarmee hierdie leerders skool toe kom, ook verskil. Jong kinders leer meestal deur ervaringe en wanneer hul foute maak, kan dit toegeskryf word aan beperkte ervaringe. Dit gebeur dikwels dat volwassenes die jong kind se ervaringe oorskat, maar hul intelligensie onderskat. Daar moet gebou word op die kind se ervarings en reeds bestaande kennis ter ondersteuning van die leerproses. Die kind is die vertrekpunt waarvolgens onderrig beplan en aangebied moet word. Ausabel sê tereg: "The most

important single factor influencing learning is what the learner already knows. Ascertain this and teach him accordingly” (Fisher 1995: 9). Dit is dus noodsaaklik dat die opvoeder soveel moontlik persoonlike inligting omtrent elke leerder sal bekom, kennis sal hê van hoe hulle leer, en sal voortgaan om uit te vind hoe hul vorder en op watter ontwikkelingsvlak elke individuele leerder is.

3.4.2 Kindgesentreerde onderrig

Navorsing ten opsigte van die kognitiewe ontwikkeling van die jong kind lewer belangrike insette ten opsigte van die effektiewe onderrig van die sesjarige of die Graad R-leerder. Kindgesentreerde onderrig gee erkenning aan die huidige siening dat die jong kind as leerder erkenning kry vir sy begeerte en bekwaamheid om te leer. Jong kinders het behoefte aan liefde en veiligheid, maar het ook nood aan intellektuele uitdagings. Whitebread (1997: 5,6) stel dit duidelik dat die potensiaal van die jong leerder nie onderskat moet word nie, maar dat sy behoeftes en beperkings steeds in ag geneem moet word. Hul verkry inligting deur aktiewe ervarings in hul wêreld, wat ingepas word by reeds bestaande strukture, om so kennis wat reeds bestaan, uit te brei en te verbeter. Wanneer die leerder nie die onderrig geniet nie, leer hy ook nie. Onderrig moet dus die leerder se aktiewe aard, belangstellings en ontwikkelingsvlak in berekening bring. Dit is krities belangrik dat die jong kind voel hy is in beheer en dat hy sukses ervaar. ‘n Effektiewe leeromgewing sal voorsiening maak vir nuwe ervarings vanuit ‘n betekenisvolle konteks, met geleenthede vir aktiewe leerstyle, wat die leerder in probleemoplossing, eksperimentering, ondersoeke en selfuitdrukking betrek. Dat die jong kind meer effektief leer deur aktief betrokke te wees in ‘n ondersteunende omgewing, word algemeen deur opvoedkundiges in die veld van vroeëkindontwikkeling aanvaar (Hobart & Frankel 1999; Faber & Van Staden 1997; Whitebread 1997; Seefeldt & Barbour 1994; De Witt & Booysen 1994; Dowling 1993; Lindberg & Swedlow 1985).

Daar is ‘n verskeidenheid komponente wat Fisher (1995:11) belangrik ag by leer deur die jong kind soos byvoorbeeld om verbande te trek tussen reeds bestaande kennis en nuwe inligting, betekenisvolle ervarings, genot, praat, besprekings, asook voorsiening van ‘n stimulerende omgewing met ‘n mediator wat erkenning gee aan pogings, vordering en sukses. ‘n Breë en inklusiewe doelstelling van die kurrikulum vir vroeëkindontwikkeling is om die leerder te help om te dink, te redeneer, te bevraagteken en

te eksperimenteer. Daar word drie vorme van leer ontwikkel, naamlik verkryging van kennis, begrip en vaardighede. Kognitiewe vaardighede behels verstaan, interpreteer, vind van feitelike informasie en wiskunde, maar word ook gebruik in terme van oordraagbare bekwaamhede in kommunikasie, syferkennis, probleem-oplossing, persoonlike en sosiale verhoudings en informasietegnologie (Hildebrand, 1994: 245, Hayes, 1996: 62,63).

Moyles (1995: 32-35) waarsku ernstig teen die “watering down” van dit wat in die junior klas aangebied word, maar beveel aan dat voorsiening gemaak moet word vir aktiwiteite wat manipulering en ontdekking insluit sodat die jong kind onafhanklikheid en selfbeheer kan ontwikkel. Dit is noodsaaklik dat die opvoeder sal weet “waar die kind is” op fisieke, sosiale, emosionele en kognitiewe gebied, maar dat hy ook kennis sal hê van hoe die jong kind leer om in die individuele behoeftes van elke leerder te voorsien.

3.4.3 Taal as middel tot leer

Die vermoë om taal te gebruik is met menswees gegee, maar taal moet steeds aangeleer en verwerf word. Taal maak ons as mense anders as alle ander lewende dinge. Die aanleer van taal is een van die mees komplekse take en ‘n lewenslange proses. Vanaf geboorte tot op ongeveer sesjarige ouderdom is ‘n kritieke tyd vir taalontwikkeling. Die baba begin taal gebruik wanneer hy met sy eerste skree bekend maak dat hy daar is. Deur huil, geluide, die eerste woorde druk hy homself uit, gee behoeftes weer en gee betekenis daaraan. By die jong kind kom veral twee aspekte van kommunikasie na vore, naamlik sosiale en kognitiewe vaardighede (Allen & Hart 1984: 24). Sosiale taalvaardigheid is om behoeftes en gevoelens aan ander oor te dra en kognitiewe taalvaardigheid behels verstaan, ondersoek en die inwin van inligting. Taal is ‘n kommunikasiemiddel, sosialiseringmiddel, eksplorasie-middel en ‘n denkmiddel. Taal is egter meer as dit, want taal gee toegang tot die kultuur, die verlede, daaglikse gebeurtenisse, kennis en dinge wat ‘n kind moet leer om ‘n volwassene te word (Stewig & Jett-Simpson 1995; De Witt & Booysen 1994; Hildebrand 1976).

Die korrekte gebruik van taal, wat aspekte soos uitspraak, woordeskat, woordorde, kreatiewe taal en betekenis insluit, is belangrike leeraktiwiteite wat vanaf babadae tot

skooltoetrede bemeester moet word. Die sesjarige kind se woordeskat, sy taalbegrip, die gebruik van verskillende taalvorme en verbale taalgebruik behoort soortgelyk aan die van die volwassene te wees. Die kind besit nou 'n ekspressiewe taal van om en by 2500 woorde, gebruik eers agtervoegsels en later voorvoegsels, kan 'n kort storie navertel, 'n prent beskrywe en drie opdragte korrek in volgorde uitvoer. Hulle begin ook om abstrakte naamwoorde te gebruik en aandag te gee aan korrekte woordvorme en woordstruktuur. Reseptiewe taal brei uit tot tussen 10000 en 13000 woorde. Sommige navorsers dui selfs 'n begripwoordeskat by die sesjarige van 20000 tot 24000 aan (Stewig & Jett-Simpson 1995: 9). Uitspraakfoute kan nog voorkom, byvoorbeeld die weglaat van 'n letter of die gebruik van 'n ander letter in sy plek, gewoonlik met die gebruik van l, r, s. Daar kom egter groot individuele verskille voor in die kind se taalontwikkeling, asook in die tempo waarteen verskillende kinders 'n taal aanleer, maar daar is 'n bepaalde volgorde waarvolgens taalontwikkeling plaasvind. Faktore soos die milieu, die opvoedingsituasie en die –metodes, asook die sosio-ekonomiese status waaraan die kind blootgestel word, is van die eksterne faktore wat 'n invloed op taalontwikkeling het (De Witt & Booysen 1994; Louw e.a. 1998).

Taal word veral deur Bruner as 'n belangrike komponent in die ontwikkeling van denke gesien en hy toon 'n verskeidenheid wyses aan waarvolgens taal die kind in staat stel om sy denke te ontwikkel en take te volvoer wat andersins onmoontlik sou wees. Basiese wyses om taalontwikkeling te bevorder sluit die volgende in :

- Luister na die leerder
- Gee die leerder werklike ervarings om oor te praat
- Moedig gesprekke en dialoog aan
- Gebruik vrae om taalgebruik te genereer en te bevorder
- Voorsien geleenthede om ouditiewe ontwikkeling te bevorder
- Neem kennis van taalontwikkelingsprogramme wat op navorsing gebaseer is en gebruik dit as bronmateriaal

- Wanneer taalagterstande manifesteer, soek onmiddellik professionele hulp (Hendrick 1975: 202-206).

Die sesjarige is op die drumpel van 'n "exciting world" wat voor hom oopgaan buite sy ouerhuis en deur middel van taal leer hy die wêreld ken en word sy kennis verbreed (Todd & Hefferman 1970; Stewig & Jett-Simpson 1995). Die jong kind gebruik alreeds taal om vrae te vra, te reageer, te organiseer en te reflekteer. Hy leer deur taal om te konsentreer en dinge te onthou soos wanneer stories vertel en voorgelees word. Storietyd is moontlik die mees genotvolle en waardevolste luisteraktiwiteit tydens die hele dagprogram. Die onderwyseres wat entoesiasies is omtrent literatuur, dra hierdie positiewe gevoelens oor wanneer stories en gedigte voorgelees word. Stemtoon, gesigsuitdrukkings, lyftaal en opwindende uitdrukkingsvermoëns, dra by tot 'n positiewe ingesteldheid by die leerder tot boeke en lees. Waardering en respek word gekweek deurdat die leerder sien hoe boeke hanteer word.

Stories word nie net aangebied omdat jong kinders dit geniet nie, maar ook omdat hulle nuuskierig is en dinge wil weet, hul met die karakters identifiseer en gevoelens kan deel. Sesjariges hou veral van stories van kinders en diere wat humoristies is en aksie bevat. Stories van hulself, ander mense, plekke, diere en vreemde dinge, asook ware en onware verhale kan gebruik word. Stories met fantasie is nou toepaslik, want die jong kind werk op sy eie unieke wyse deur die verskil tussen fantasie en feit. Die gebruik van volksverhale help om kennis en trots vir die eie te ontwikkel. Die uitbeelding van goed en sleg wat dikwels in volksverhale voorkom, lei die kind om sy eie afleidings en gevolgtrekkings te maak. Die jong leerder hou ook daarvan dat geliefde stories herhaal word en dit is slegs deur herhaling dat die leerder dit kan inkorporeer met sy eie bestaande kennis. Die herlees van stories gee aanleiding tot groter belangstelling, meer bespreking, meer komplekse vrae en dieper denke en response (Seefeldt 1980).

Campbell (2002: 154) beskou die voorlees van stories aan die leerder tussen die ouderdom van vyf en sewe jaar as krities belangrik aangesien dit fundamenteel is om die leerder te leer van lees en om te leer lees. Die kind wat elke dag na die voorlees van goeie stories luister, ontwikkel nie net 'n uitgebreide reseptiewe en ekspressiewe taal nie, maar sy luistervaardighede en konsentrasievermoëns verbeter. Die leerder

moet reeds op voorskoolse vlak blootgestel word aan literatuur van hoogstaande gehalte. Hardopvoorlees van stories, die aanleer van gedigte en liedjies van goeie kwaliteit, het 'n prominente plek in die daaglikse program van Graad R. Voorleesaktiwiteite om die leerder se belangstelling te prikkel en hom/haar voor te berei vir die leesproses in Graad 1, kan nie genoeg beklemtoon word nie.

'n Groot verskeidenheid kinderboeke is nou beskikbaar en die onderwyseres moet met inagneming van die leerders se belangstellings, ervarings en voorkeure selektief te werk gaan om die korrekte keuse te maak vir aanbiedings. Literatuur vorm die kern waaruit baie ander ervarings kan ontwikkel soos :

- Denke word stimuleer deurdat verbeelding geprikkel word. Nuwe idees kom na vore wat aanleiding gee tot vra van vrae, verkryging van begrip en insig in optrede van karakters en in gebeure
- Die kind leer van homself deur met die karakters te identifiseer en sy eie gevoelens te erken byvoorbeeld wanneer hy bly, bang of hartseer is
- Hy leer ook om ander te verstaan en hulle gevoelens in ag te neem
- Kennis van ander plekke, tye en mense word uitgebrei en sy ervaringswêreld word vergroot
- Taalkwaliteit word verbeter en hy maak kennis met verbeeldingryke woordgebruik, klanke en kreatiewe uitdrukkings. Speel en eksperimenteer met woorde bevorder sy eie taalgebruik
- Skrif word bekend, prikkel sy belangstelling en moedig die jong kind verder aan om te wil leer
- Stories brei die kind se woordeskat uit en hy word bemagtig om homself uit te druk, dit laat selfvertroue en onafhanklikheid toeneem en gee hom 'n eie plek in die wêreld.

Feeney (1996: 385) haal Loban aan wat sê: "Experience needs language to give it form. Language needs experience to give it content". Dit vestig die aandag daarop dat taal nodig is om inligting te bekom of oor te dra, gebruik word om dinge te beskryf en om te redeneer. Redenering in taal leer die kind om verbande te sien tussen aksies, mense en dinge. Kreatiewe denke kom veral na vore wanneer jong kinders blootstelling kry aan ervarings en geleenthede om dinge te ondersoek. Hulle is veral kreatief met woorde, liedjies en rympies. Wanneer hul nie 'n woord ken nie, skep hulle 'n woord en is hul uitdrukkings kleurvol, interessant en oorspronklik: tydens 'n uitstappie na die see word juffrou se aandag gevestig op die baie "voëltrappies" en tydens die besoek van ouma by die skool word opgelet dat sy baie "kreukels" op haar gesig het.

Besprekingskringe in die dagprogram waar 'n tema of 'n onderwerp bekendgestel word, word nie net gebruik om die leerder se kennis uit te brei en nuwe inligting oor te dra nie, maar ook om die kind tot eie denke te lei. Die leerder moet nuwe inligting verstaan, dit orden, daaroor reflekteer, dit onthou om later op te roep en weer te gebruik. Dit word wyd aanvaar dat om kinders van 'n doeltreffende woordeskat te voorsien, hul geleentheid te gee om vrae te vra en hul idees tydens besprekings te formuleer, almal kritieke hulpmiddels is om die verstaan van die wêreld rondom hul te konstrueer en hul denke te ontwikkel. Hierdie besprekings word aangebied in die vorm van vraagstelling, die leerder word direk daarby betrek wanneer hy antwoorde moet formuleer en uit eie kennis en ervarings moet put. Die onderwyseres moet egter waak dat sy nie deur vrae alleen beheer oor die bespreking het nie, maar dit so aanwend dat leerders aangemoedig word om deel te neem en entoesiasies te wees.

Aktiwiteite word so aangebied dat die leerder geleentheid het om te vergelyk, keuses te maak, probleme op te los en met ander daaroor te praat. Leer is meer effektief wanneer 'n idee uitgevoer kan word en die resultaat daarvan gesien kan word. Geleenthede om te sorteer, te klassifiseer, te tel, wiskundige woordeskat en konsepte baas te raak, doen hulle voor. Komplekse denke ontwikkel wanneer kinders tyd het om te eksperimenteer, tyd het om daaroor te reflekteer en dit met ander te deel. Kreatiewe denke kom nie net in taal na vore nie, maar ook in vryspel deur middel van idees en organisering van spel, bewegings en aksies tydens musiek, dansies en bewegingspele, asook in skeppende aktiwiteite waar verf, teken, plak en modelle bou aangebied word.

Effektiewe kommunikasie tussen onderwyseres en leerder is die basis van alle aktiwiteite wat in die Graad R-klas aangebied word (Koralek, Colker & Dodge 1995).

Vygotsky se beklemtoning van sosiale interaksie, impliseer ook dat die gebruik van taal ewe belangrik is om denke te ontwikkel. Sy siening is dat kennis en begrip uit die sosiale interaksie met mense en materiaal van die kultuur, gemeenskap en natuur ontwikkel. Kennis word geskep en gevorm deur interaksie met ander. Kinders dink anders as volwassenes en daar kan baie geleer word van die kind se denkprosesse deur aandag te gee aan hul redenering en onbeantwoorde vrae. Dit kan plaasvind in gesprekke wat vir die betrokke kind relevant is en hom so help om persoonlike sin in aktiwiteite te vind. Hy beveel koöperatiewe dialoog tussen kinders en volwassenes aan en beskou dit as noodsaaklik vir ontwikkeling. Kinders kry geleentheid om woorde wat hul ken te oefen, nuwe woorde te leer en om woorde kreatief te kombineer tydens koöperatiewe spel. Kinders se uitdrukkingsvermoë word verbeter deur hul aan te moedig om met die opvoeder, maats en ander volwassenes te praat en dit realiseer die beste in 'n spontane, uitnodigende omgewing. Taalontwikkeling word veral bevorder deur die gee en neem tydens rollespel en die heen-en-weer wisseling in sosiale omgang. Die jong kind leer om te sosialiseer deur bewus te raak van sosiaal-aanvaarbare gedrag in interaksie tydens spel. Hy wil graag aanvaar word, tree op volgens eise wat die groep stel en rig sy gedrag daarvolgens (Feeney e.a. 1996; Hildebrand 1990).

Die jong kind kry ook beheer oor sy emosies omdat hy sy gevoelens verbaal kan uitdruk, kan protesteer wanneer hy nie van dinge hou nie of kan sê wanneer iets hom welgeval. Wanneer daar aandag gegee word as hy iets sê, vra of wys, voel hy dat hy belangrik is, word sy selfbeeld versterk en is hy bereid om hom verder oop te stel vir verdere leer.

Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring, Leerarea Tale (2002: 6) beklemtoon dat tale 'n kombinasie is van kennis, vaardighede en waardes. Die ses hoofleeruitkomste, naamlik luister, praat, kyk en lees, skryf, dink en redeneer, taalgebruik en taalstrukture, word reeds vanaf Graad R aangespreek:

- Dit ontwikkel lees en skryf, wat die grondslag vir alle ander belangrike geletterdheidsvorme vorm
- Dit is die medium waardeur 'n groot deel van ander leer plaasvind, soos in wiskunde en die sosiale wetenskappe
- Dit moedig interkulturele begrip, toegang tot ander perspektiewe en 'n kritiese begrip van die konsep van kultuur aan
- Dit stimuleer verbeeldings- en skeppende aktiwiteite en bevorder die doelwitte van kultuur
- Dit voorsien 'n wyse van inligtingsoordrag en bevorder verskeie doelwitte van wetenskap-, tegnologie- en omgewingsopvoeding
- Dit ontwikkel die kritiese bevoegdhede nodig om verantwoordelike burgers te word.

Goeie en korrekte taalgebruik, hetsy tydens vryspel, georganiseerde spel, deur die aanbieding van stories, aanleer van rympies en liedjies, is krities-belangrike komponente van taalontwikkeling. 'n Dagprogram volgens die Nasionale Kurrikulumverklaring vir Graad R, sluit reeds alle bogenoemde komponente in. Daar word doelgerig gewerk om taalontwikkeling te bevorder ter voorbereiding vir Graad 1.

3.4.4 Leer deur Spel

Seefeldt (1980:96) skryf : "Young children must play in order to learn. A curriculum that limits the time the child spends in play is one that limits the child's opportunities to learn". Spel is die wyse waarop die jong kind leer. Deur spel ontdek en oriënteer hy homself in die werklike wêreld van ruimte en tyd, mense, diere, dinge en strukture wat niemand vir hom kan leer nie. Hymes sê verder : "Play is thinking time for young children. It is language time, problem solving time, it is memory time, planning time, investigating time. It is organization of ideas time when the young child uses his mind and body and his social skills and all his powers in response to the stimuli he has met"

(De Witt & Booysen 1994: 122). Navorsing deur Bruner toon aan dat die groep wat deur middel van spel geleer het, die ander groep, wat leer omdat hulle geleer is, heeltemal oorskadu het. Opvoedkundiges stem saam dat spel by die jong kind die basis van leer is (Whitebread 1997; Koralek e.a. 1997; De Witt & Booysen 1994; Hildebrand 1990; Moyer e.a. 1987; Lindberg & Swedlow 1985; Seefeldt 1980).

Daar is nie 'n alomvattende definisie van spel nie, maar spel het wel elemente waarvoor wyd saamgestem word, naamlik dat spel intrinsiek gemotiveer word, genotvol is, buigsaam is, vrylik gekies word en verbale, verstandelike en fisieke aktiwiteit vereis. Spel vind spontaan plaas, die kind inisieer sy eie spel en is intens daarby betrokke. Die natuurlike aard van spel maak dit vir die kind moontlik om sy eie vlak van uitdaging te bepaal met die gevolg dat spel altyd toepaslik is volgens die kind se ontwikkelingspeil. Herhaling kom dikwels in spel voor en spel gee baie geleentheid tot onbewustelike oefening, eksplorاسie en ontdekking. Kind-geïnisieerde spel laat die kind toe om vrylik in genotvolle aktiwiteite deel te neem, sy vaardighede, aksies en begrip vanuit vorige ervarings te konsolideer deur eksplorاسie. Spontane spel gee vir die kind geleentheid om begrip te kry van die werklikheid, aangesien hy oefen of toepas dit wat alreeds vir hom bekend is (Seefeldt & Barbour 1994; Dowling 1988; Lindberg & Swedlow 1985).

Dit is 'n foutiewe aanname dat die jong kind net speel en dat speel die direkte teenoorgestelde van leer is. Hildebrand (1994: 245) sê: "Play is young children's work". Kinders leer baie binne die konteks van speel met ander kinders wanneer toepaslike materiaal en apparaat gebruik word. Wanneer elke leerarea volgens die kind se behoeftes en belangstellings ingerig is, sal gemerk word dat hulle aktief besig is om te eksplloreer. Die kurrikulum vir die jong kind vereis dus dat die leerder gelei moet word om te ontdek, leer om te dink, te bevraagteken en te redeneer.

Spel kan in verskillende kategorieë ingedeel word. Alhoewel die leerders kies aan watter spel hul wil deelneem en hoe hul daaraan deelneem, toon hierdie klassifikasiesisteen dat spel nie net aangewend word om genot te verskaf of om die kind besig te hou nie, maar dat kinders vaardighede, vermoëns en begrip deur spel verkry. Dit word soos volg aangedui:

- Ontdekkende spel waar die kind dinge in hul wêreld ontdek soos verhoudings tussen mense, plekke en dinge. Hulle gebruik objekte op ongewone en unieke wyses soos 'n emmer vir 'n hoed of 'n tou vir 'n tuinslang. Hulle ontdek oneindig baie dinge soos dat blokke kan omval en glas kan breek.
- Speel om vaardighede te bemeester vind plaas as die kind bedrewe raak in fisieke vaardighede soos fietsry, klim-en klouter, touspring, asook knip, verf en teken.
- In konstruksie-spele kom die kind se idees na vore om voorwerpe en materiaal bymekaar te voeg op hul eie manier. Hul organiseer en reorganiseer hul konsepte van die wêreld wanneer hul 'n verskeidenheid materiaal kan manipuleer soos boublokke, sand en klei.
- Nabootsende en simboliese spel vind plaas wanneer die kind die rol van iemand of iets anders aanneem soos 'n baba, ouer, ouma of 'n belangrike persoon. Hulle kan ook 'n hond, kat, vis of voëltjie wees. Tydens hierdie spel kan hulle terselfdertyd deelnemer of toeskouer wees, vinnig van rol verwissel, en hul intens inleef in die rol. Hul gebruik hul verbeelding, oorspronklike taal kom na vore en rolle word beplan en verfyn (Read & Patterson 1980: 266).

Alle areas van ontwikkeling word effektief aangespreek deur spel. Fisieke ontwikkeling word bevorder op verskeie vlakke soos :

- Fyn- en grootmotoriese vaardighede word bevorder, asook die verbetering van ooghand- en oog-voetkoördinasie
- Dit stel die kind in staat om beheer oor sy liggaam uit te voer
- Dit voorsien uitdagings aan die kind en vereis die aktiewe gebruik van die liggaam
- Dit lei tot herhaling en inoefening van vaardighede

- Dit is 'n uitlaatklep vir energie en bevorder gesondheid en fiksheid.

Kognitiewe ontwikkeling word bevorder deurdat spel bydra tot die verstaan van konsepte soos wiskundige begrippe, sortering, klassifikasie, die maak van afleidings, die kom tot gevolgtrekkings en die oplos van probleme. Fantasiespel word beskou as een van die suiwerste vorms van simboliese denke. Kognitiewe en taalontwikkeling word veral bevorder deurdat spel :

- Die kind leer om te onderskei tussen die werklikheid en fantasie
- Beplanning van aktiwiteite aanmoedig en geleenthede vir probleemoplossings bied
- Nuuskierigheid prikkel, eksperimentering en ontdekking bevorder
- Die kind leer om inisiatief te neem en kreatiewe denke te bevorder
- Luister- en verbale vaardighede, asook algemene kommunikasievaardighede verbeter
- Geheue, perseptuele vaardighede en konsepformasie ontwikkel
- Kennis en integrasie van leerervarings vereis
- Konsentrasievermoë verbeter.

Op emosionele, normatiewe en sosiale gebied word veel bygedra deur spel deurdat die kind homself leer ken, weet hoe hy oor homself voel, wat sy behoeftes en vrese is. Deur spel kry die kind selfvertroue, verkry selfbeheer, leer hoe om gevoelens uit te druk en leer om 'n saak ook in 'n ander perspektief te sien. Die kind leer om saam te werk, beurte te neem en om as leier of volgeling op te tree. Spel reflekteer die kind se eie kultuur, waardes en kennis van die samelewing se reëls en norme. Dit lei tot belewing van genot, sukses en bevorder die kind se selfbeeld (De Witt & Booysen 1994).

Die Nasionale Departement van Onderwys se Handleiding : "Illustrative Learning Programme for Grade R", (Augustus 1997:21) gee duidelike riglyne oor hoe onderrig in die Grondslagfase aangebied behoort te word wanneer daar gelet word op hoe leer by hierdie ouderdomsgroep effektief plaasvind. Leer by hierdie kinders vind die beste plaas :

- **Tydens spel**

Die kind kies self om aan spel deel te neem en is dus vry van druk. Leerders kan waag sonder spanning van mislukking. Wanneer jong kinders speel, ontwikkel en oefen hulle 'n verskeidenheid vaardighede en brei hul kennis van mense en hul wêreld rondom hul uit. Jong leerders bring hul bestaande vaardighede en kennis bymekaar in nuwe kombinasies en vorm so nuwe strukture van verstaan.

- **Wanneer hul aktief betrokke is om eie ontdekkings te maak**

Leerders moet geleentheid kry om te eksperimenteer en dinge self te ontdek. Om dinge self uit te vind is positief en verskaf genot en so word die basis vir lewenslange leer gelê.

- **Wanneer hulle ontspanne is en genot ervaar**

Kinders ontwikkel volgens verskillende tempo's, maar volg dieselfde patroon en daar behoort op die ontwikkelingsstadium van elke leerder gelet te word. Wanneer dieselfde vereistes van alle leerders verwag word, sal daar spanning op die kind geplaas word om aan sekere vereistes te voldoen, wat weer daartoe kan lei dat leerders dit moeilik vind om nuwe vaardighede aan te leer.

- **Wanneer leerders gesond en veilig is**

Leerders wat ondervoed is, siek is, emosionele spanning van mishandeling en onveiligheid ervaar, kan nie konsentreer en aandag gee nie. Die opvoeder het dus die belangrike taak om in die leerder se fisiese sowel as in die emosionele behoeftes te voorsien.

- **Wanneer kreatiwiteit by hul aangemoedig word**

Leerders moet geleenthede kry om die onverwagte te ontdek, hul verbeelding en inisiatief te gebruik en om hul eie aktiwiteite te beplan volgens hul keuse, wat nie noodwendig altyd volgens die opvoeder se beplanning sal wees nie.

- **Wanneer hulle kommunikeer en daar interaksie is met mekaar**

Kinders leer deur waarneming van ander, uitruil van idees, praat oor gevoelens en saam speel en dinge doen. Dit word verkry wanneer daar onderlinge vertroue heers tussen leerders en volwassenes en hulle veilig en geborge in hul omgewing voel.

3.5 Didaktiese beginsels

3.5.1 Inleiding

Die sesjarige se ontwikkelingsfase vra 'n baie spesifieke benaderingswyse tot onderrig en die hele leertaak kan skeef loop indien die kind nie in ag geneem word nie. Onderrig in hierdie fase is 'n gespesialiseerde veld en die onderrigmetodes en kurrikulum moet aan die leerder se verwagtinge voldoen, reg laat geskied aan sy unieke moontlikhede, in sy persoonlike behoeftes voorsien, vryhede waarborg en sy wording in totaliteit bevorder (De Witt 1990). Individuele verskille bring mee dat elke leerder ontmoet moet word op sy vlak van ontwikkeling om effektiewe leergeleenthede te bewerkstellig. Verskille tussen leerders in die groep noodsaak individuele begeleiding wat deur die informele benadering bewerkstellig kan word. Daar moet ook op besondere wyse gelet word op die inhoud wat aangebied word sowel as op 'n effektiewe omgewing wat die leerder motiveer om toe te tree tot die leergebeure.

3.5.2 Informele benadering

Informeel word in die HAT beskryf as "nie ooreenkomstig die gewone, konvensionele, voorgeskrewe vorm of prosedure nie".(Odendal, Schoonees, Swanepoel, Du Toit & Booysen 1984:443). Onderrig in Graad R waar die kind heel dikwels vir die eerste keer

buite die ouerhuis onderrig ontvang, verskil dus grootliks van die onderrig wat in die formele sektor plaasvind. Onderrig in Graad R word formeel beplan, maar informeel aangebied. Algemene kenmerke van informele onderrig kan as volg saamgevat word :

- Die jong kind word ontmoet op die ontwikkelingsvlak waar hy is
- Die kind is aktief, nuuskierig, wil eksperimenteer en dinge doen, dus moet die onderrig daarby aangepas word
- Die program is buigsaam en aanpasbaar om die behoeftes van elke leerder onmiddellik aan te spreek
- 'n Verskeidenheid strategieë word aangewend om die leerder tot deelname aan te moedig
- Die leerder kan kies waaraan en hoe hy wil deelneem
- Die informele benadering is prosesgerig en fokus nie op die lewering van 'n produk nie.

Die onderwyseres het 'n besondere rol wat sy moet vervul. Aangesien dit dikwels die leerder se eerste wegbeweeg is van die ouerhuis, vervul die onderwyseres in die eerste plek die rol van die moeder en behoort sy moederlik, innemend en toegeeflik in haar optrede te wees. Die opvoedingsituasie vereis egter dat die leerder optimaal ontwikkel word en daarom sal sy ook die kind in sy totale ontwikkelingsproses begelei. Begeleiding behels twee aspekte, naamlik leiding neem en ondersteuning bied. Die onderwyseres neem die leiding wanneer sy beplande aktiwiteite bekendstel en aanbied. Sy lei hulle ook tot deelname deur die voorsiening van toepaslike en stimulerende apparaat en gebruik effektiewe kommunikasie om hul tot deelname aan te moedig. Sy neem die leiding by besprekings, musiekkringe, bewegingspele, skeppende aktiwiteite, taalverrykingsprogramme en met die aanbied van stories. By alle aanbiedings tydens die dagprogram is die onderwyseres in beheer en neem sy die leiding deur die leerders se gedagtes te rig, dit te orden en hul te organiseer. Tydens deelname ondersteun sy die leerder deur hom aan te moedig, te motiveer, met hom te kommunikeer en hulp te

verleen waar nodig. Waar take te maklik is, word ander uitdagings gestel en waar dit te moeilik is, word hulp verleen. Sommige leerders benodig ondersteuning om deel te neem, ander benodig ondersteuning om in 'n groep saam te werk of om take doelgerig te voltooi. Elke leerder word as 'n unieke individu hanteer.

Kognitiewe ontwikkeling is slegs moontlik wanneer affektiewe begeleiding toereikend belewe word. Affektiewe begeleiding behels die daargestelling van 'n warm, intieme verhouding wat onderlinge vertroue, wedersydse begrip en onvoorwaardelike aanvaarding tussen leerder en onderwyseres veronderstel. Kognitiewe begeleiding sluit deeglike beplanning, voorbereiding, ordening, sistematisering, reduksie en ontsluiting van die leerinhoud in (De Witt & Booysen 1994; Catron & Allen 1993).

Seefeldt (1980: 69) sê tereg : "The people who work with the children are no doubt the most important factor in a preschool program. The program will only be as good as you make it". Die informele benadering stel spesifieke vereistes aan die onderwyseres. Sy tree hoofsaaklik as mediator en as fasiliteerder op. As mediator moet die onderwyser van verskillende gespesialiseerde strategieë gebruik maak, soos prosesvraagstelling, oorbrugging, uitdagings, voorspelling, sisteem en volgorde.

Volgens Haywood (1992: 8) tree 'n mediator soos volg op :

- Voorsien inligting om die kind te leer van verhoudinge en om self tot oplossings te kom
- Ontlok antwoorde deur vrae te vra eerder as om antwoorde te verskaf
- Rig kinders se leer deur die organiserings en die volgende aanwysing van ervarings
- Vestig aandag op ooreenkomste tussen gebeure om so tot eie gevolgtrekkings te kom
- Bou die leerder se selfvertroue deur kommunikasie wat hulle as vaardige denkers erken

- Handhaaf metakognitiewe denke deurdat die leerder se aandag gevestig word op sy eie denkwysse, byvoorbeeld deur te vertel hoe hy tot 'n oplossing of plan gekom het.

'n Fasiliteerder, iemand wat leer bevorder deur leerinhoud te verduidelik, het 'n oop, nie-veroordelende, aanvaardende en ontspanne houding. Die onderwyser wat 'n wye verskeidenheid geleenthede voorsien vir individuele eksplorasië en interpretasie van aktiwiteite, bevorder selfuitdrukking deur informele gespreksvoering, motivering en aanmoediging. Leerders wat aangemoedig word om eie keuses te maak, te eksperimenteer en nuwe idees en dinge te ontdek, ontwikkel divergente denke en oorspronklike strategieë om probleme op te los. Onderwysers fasiliteer ook kreatiewe denke deur unieke reaksies en ongewone response te waardeer. Effektiewe fasilitering vind die beste in 'n buigsame, goed beplande en 'n georganiseerde omgewing plaas waar elke leerder se bydraë erken en respekteer word. Alhoewel die onderwyser haar laat lei deur die leerders se inisiatiewe, is daar nie chaos in die klaskamer nie, want die goeie fasiliteerder handhaaf 'n balans tussen dissipline en vryheid, asook die behoeftes van die groep teenoor die behoeftes van die individu (Catron & Allen, 1996:39).

Dit is duidelik dat die informele benadering hoofsaaklik in 'n ontspanne omgewing plaasvind waar elke leerder op individuele wyse ontmoet word. Hierdie eis word slegs bereik wanneer die onderwyser duidelike doelstellings voor oë het, weet waarnatoe sy op pad is, op die behoeftes van die leerders fokus en nie op die inhoud nie. Genot, deelname, vrymoedigheid om met ander te kommunikeer en in 'n groep saam te werk is belangrike mylpale wat deur die informele benadering nagestreef word. Dit kan alleenlik deur 'n proses van ontwikkeling tot verwesenliking kom en kan slegs bereik word deur daaglikse noukeurige waarneming en assessering van vaardighede.

3.5.3 Inhoud

Daar is bepaalde kriteria waaraan die inhoud wat onderrig word, moet voldoen om te verseker dat daar op 'n verantwoordelike en wetenskaplike wyse te werk gegaan word. Die breë en inklusiewe doelstelling van onderrig in hierdie fase gaan daaroor dat die leerder in totaliteit ontwikkel om sy volle potensiaal te bereik, nie net vir formele onderrig nie, maar vir die lewe (De Witt 1990).

Inhoud moet verantwoordbaar wees ten opsigte van die ontwikkelingsvlak van die leerder. Inhoude word nie bepaal volgens verwagtinge nie of word nie op toekomstige inhoud gebou nie, maar soos die kind tans is. Wanneer hierdie kriteria in ag geneem word, is dit noodsaaklik dat die onderwyseres elke kind ten opsigte van sy ontwikkeling in elke area ken. Die leerder se reeds verworwe kennis en vaardighede en sy bestaande ervarings word in ag geneem. Inhoud moet ook leerbaar wees, dit wil sê die inhoud moet binne die begripsvermoë van die jong kind wees. Inhoude bokant die kind se vermoë is nie net vrugteloos nie, maar ook skadelik, veral as dit minderwaardigheid in die hand werk. Die kind se houding teenoor nuwe leerinhoud is 'n duidelike aanwyser of hy dit vertaan en kan inneem of nie. Wanneer inhoud by die kind se ervaringswêreld aansluit en dinge wat vir hom bekend en belangrik is, soos hyself, sy onmiddellike leefwêreld en belangstellingsveld inkorporeer, sal sy begrip verder uitbrei. 'n Belangrike opvoedkundige beginsel om van die bekende na die onbekende te beweeg, word hier in ag geneem (Faber & Van Staden 1997; Feeney e.a.1996; Seefeldt & Barbour 1994).

Inhoud moet die aard van die jong leerder in ag neem veral ten opsigte van sy kort aandagspan en beperkte konsentrasievermoë. Wanneer daar nie aandag gegee word nie, vind geen leer plaas nie. Aanbiedinge moet aanvanklik kort wees en kan geleidelik uitbrei soos die leerders se aandagspan uitbrei. Die ingebore drang om dinge te wil weet, moet vervul word deur aandag te gee aan kindervrae, geleenthede te bied om te ontdek en te eksperimenteer.

Die jong leerder se natuurlike drang na aktiwiteit moet te alle tye bevredig word en die inhoude wat aangebied word moet sy aktiewe aard ingedagte hou. Lesse moet beweging inkorporeer want wanneer die inhoud te veel is of baie herhaal word sodat die leerder lang periodes moet stil sit, is dit ontoepaslik vir die jong kind. Die jong leerder leer deur sy liggaam. Inhoude wat multisensoriese ontwikkeling betrek omdat dinge gevoel, geproe en geruik word, dra dit by tot beter begrip van die wêreld om hom. Konkrete apparaat help die leerder om dinge direk te ervaar. Die jong kind onthou inligting beter wanneer inligting visueel en auditief oorgedra word (Louw e.a. 1998).

Inhoude moet ineenskakel en moet nie as losstaande eenhede hanteer word nie, maar as 'n sinvolle eenheid aangebied word. Die vertrekpunt is die reeds bestaande kennis

wat dan uitgebou word deur verdere ontdekking en nuwe inligting. Progressie moet ingebou word sodat die leerder positief beïnvloed word om meer te leer en te doen (Faber & Van Staden 1997).

Inhoud moet relevant en betekenisvol wees. Wanneer inhoudes sosiaal bruikbaar is, sodat die leerder dit in die werklike lewe kan toepas, maak dit vir hom sin en het dit vir hom betekenis (Seefeldt 1980). Inhoud, volgens die Kritieke Uitkomst en Leeruitkomst van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring vir Graad R, het ten doel om die leerder vir die lewe van 'n volwaardige landsburger voor te berei.

3.5.4 Omgewing

"Play is the most important activity for children's cognitive growth. To learn, children must construct knowledge by exploring, experimenting and discovering" (Catron & Allen 1993: 226). Om hieraan te voldoen word 'n stimulerende omgewing benodig wat geleenthede bied om te ontdek, te eksploreer en te eksperimenteer en wat die kind terselfdertyd sal nooi om deel te neem.

In elke klaskamer behoort 6 of meer leerareas te wees, afhangende van die ruimte en die hoeveelheid leerders in die klas. Ervaring het getoon dat onderwyseresse hier inisiatief neem en enige artikel wat die leerder kan motiveer om te ontdek en te leer, gebruik om 'n leerarea te skep of uit te brei. 'n Verskeidenheid leerareas wat in die sesjarige se klaskamer behoort te wees om die onderrigbeginsel van leer deur spel te laat realiseer, word deur opvoedkundiges in die veld van vroeëkindontwikkeling aanbeveel (Feeney e.a. 1996; Hendrick 1987; Lindberg & Swedlow 1985; Seefeldt 1980).

3.5.4.1 Blokarea

Hier word ongekleurde houtblokke van verskillende vorms en groottes (reghoekig, vierkantig, driehoekig, silindervormig ens.) aangetref. 'n Basiese stel bestaan uit ongeveer 100 blokke met 8 verskillende vorms. Leerders ontdek en leer van wiskundige verhoudings asook van abstrakte voorstellings wat bydra tot hul lees- en skryfvermoëns. Kreatiwiteit word bevorder en leerders leer om hulself uit te druk oor hoe hul die wêreld verstaan. Wanneer 'n groep in die blokarea saam speel, word

taalontwikkeling en sosiale verhoudings uitgebrei. Tafelblokkies wat kleiner is, kan ook gebruik word, maar bied nie soveel uitdaging nie.

3.5.4.2 Area vir dramatisering

In hierdie area, ook die huishoekie genoem, word artikels geplaas wat vir die leerder bekend is, soos uit die kombuis, sit-, bad- en slaapkamer. Artikels uit die leerder se alledaagse lewe laat hom die mense waarmee hy goed bekend is naboots soos praat oor die telefoon, koerant lees of versorging van die hond. Die aantrek van verskillende klere help met fynspierkoördinasie, loop met hoëhakskoene bevorder balans, organisering en beplanning word ontwikkel wanneer daar in 'n groep deelgeneem word. Taalontwikkeling, samewerking en kreatiwiteit is weereens belangrike komponente van hierdie spel. Rollespel kan uitgebrei word en toepaslike hulpmiddele kan hier effektief gebruik word om inligting van besprekings spelenderwys te herhaal en vas te lê byvoorbeeld brandweerhoede, dokters- of haarsalonapparaat ens.

3.5.4.3 Belangstellingsarea

Aangesien die leerders graag dinge wil wys en klas toe bring wat hulle belangstelling prikkel, is dit raadsaam om 'n area beskikbaar te maak waar hulle hierdie artikels kan plaas om verder te ondersoek en te bespreek. Artikels wissel van voëlnessies tot paddavisse, skulpe, spinnekoppe ens. Hierdie area kan aansluit by die tema van bespreking en 'n tema soos water of plante waar eksperimentering veronderstel word, kan verder uitgebrei word deur artikels te soek wat dryf of sink, en kyk wat gebeur met die plant wat baie water of geen water kry nie.

3.5.4.4 Manipulerende speelarea

Manipulerende spele sluit onder andere in legkaarte, krale om in te ryg, pennetjieberde en opvoedkundige sorteer- en passpele. Vir die sesjarige word meer ingewikkelde speletjies voorsien soos patroonkaarte, dupliseringstake en groepspele soos domino's, dambord en kaartspel. Manipulerende spel ontwikkel nie net die fynspiere nie, maar dra geweldig by tot kognitiewe ontwikkeling deur die bevordering van vaardighede soos beplanning, ordening, sortering, klassifikasie en geheueherroeping. Die vermoë om te konsentreer word uitgebrei en dissipline om take suksesvol te voltooi word aangeleer. Taaluitdrukking en aanvaarbare sosiale gedrag word hier spelenderwys ingeoefen.

3.5.4.5 Sensoriese leerarea

Natuurlike materiale soos sand, klei en water word hier aangebied. Dit kan buite sowel as binne in die speelkamer aangebied word. Die sesjarige behoort hierdie speelmateriaal meer taakgeoriënteerd aan te wend, maar dit sal afhang van sy kognitiewe ontwikkeling en vorige ervarings met hierdie materiaal. Ooreenkomste en verskille word noukeurig waargeneem, die aard en eienskappe van materiale word ontdek, aangeteken, vergelyk en bespreek. Beginsels van pottebakkersklei kan aangeleer word en artikels kan gemaak word.

3.5.4.6 Kunsarea

Apparaat wat die kind aanmoedig om deel te neem en kreatief te wees word aanbeveel. 'n Verskeidenheid wat binne die leerder se vermoë is om self te gebruik, funksioneel en bevredigend is, help dat daar met konsentrasie gewerk word. Kuns gee die geleentheid vir kreatiewe uitdrukking, probleemoplossing, fisiese en sensoriese ontwikkeling, asook belangrike voorbereiding vir skryf en lees.

3.5.4.7 Skryfarea

Die sesjarige benodig 'n skryfarea waar hul op hul eie ondersoek kan instel en kan eksperimenteer met skrif soos die skryf van boodskappe, briefies en stories en teken. Leerders word aangemoedig om te skryf wanneer voldoende skryfapparaat beskikbaar is, daar woorde is om na te kyk, te oordink en na te boots. Verskillende tipes en vorms skryfpapier, koeverte, notaboekies, potlode, kryte, uitveërs, plastiese letters en syfers, krammasjien, gaatjiedrukker ens. kan hier geplaas word.

3.5.4.8 Boekarea

Die mees effektiewe wyse om leerders lus te maak om te lees, is om 'n verskeidenheid goeie boeke te voorsien en dit gereeld af te wissel. 'n Verskeidenheid storieboeke vir voorlees, inligtingsboeke oor die tema wat bespreek word, maklike leesboeke (big books), alfabetboeke en net prentboeke vir genot, word hier aantreklik uitgestal. Vir die leerder in Graad R word die boeke in 'n boekarea geplaas waar die leerder dit op sy eie gebruik, maar boeke kan ook oor verskillende areas versprei word soos 'n telefoonboek, koerante en tydskrifte in die huisarea, 'n prentwoordeboek in die skryfarea, wetenskaplike boeke in die wetenskaparea. Konkrete apparaat soos 'n

poppekas, maskers, handskoenpoppe en stokfigure moedig ook taalspel aan wanneer dit uitgeplaas word nadat 'n spesifieke storie waarop die apparaat van toepassing is, vertel is.

3.5.4.9 Luisterarea

'n Stil, afgesonderde plekkie word benodig om 'n bandmasjien en oorfone beskikbaar te hê waar leerders op hul eie na stories, opdragte, rympies, liedjies en musiek kan luister. Leerders moet die apparaat self kan gebruik, moet gemaklik wees en dit wat aangebied word moet binne hul belangstellingsveld val.

3.5.4.10 Musiekarea

Verskillende musiekinstrumente wat die leerders self kan hanteer, word hier geplaas, sodat die leerder met klank kan eksperimenteer. 'n Radio, bandmasjien, platespeler asook verskillende fluite, tromme, slagorkesinstrumente en tuisgemaakte instrumente kan maklik deur die leerders self hanteer word. Apparaat word afgewissel en toesig om die korrekte hantering te verkry, word benodig.

3.5.4.11 Ontdekkingsarea

Ontdekkingsareas kan wetenskap, wiskunde en sosiale studies insluit en is presies wat die naam aandui, naamlik ontdekking en eksperimentering. Die verskillende afdelings kan kombineer of afgewissel word. In die wetenskaparea sal apparaat soos vergrootglase, meetinstrumente, versamelings, prente, foto's, tydskrifte en inligtingsboeke van items onder bespreking wees. Apparaat wat ondersoek, sortering, vergelyking en ontdekking aanmoedig, word aanbeveel. Om wiskundige konsepte bekend te stel word apparaat gekombineer met getalle en die leerder ontdek wat is die grootste, korter, swaarder ens. Skale, horlosies, maatband, liniaal, telapparaat, speletjies met getalle ens., asook skryfapparaat om bevindings aan te teken, word beskikbaar gestel. In die sosiale studie word die mense, diere en plante van die omgewing ondersoek en bespreek. Hier is weer geleentheid om te ondersoek, te vergelyk en bymekaar te pas en so tot nuwe kennis te kom. Aansteekborde om artefakte, landkaarte, prente, plakkate en die leerders se take uit te stal, kan gebruik word.

3.5.4.12 Tegnologiearea

Alhoewel daar definitiewe nadele is vir die gebruik van die televisie en rekenaars deur die jong kind, is daar wel programme wat met vrug vir die Graad R-leerder aangebied kan word. Die opvoeder moet seker maak dat konsepte toepaslik is vir die ontwikkelings stadium, dat dit relevant en op konkrete ervarings baseer is, dat ruimte gegee word vir keuses, dat die vordering deur die kind self bepaal word en dat intrinsieke motivering gebied word eerder as eksentrieke motivering. Daar moet veral teen gewaak word dat 'n rekenaarprogram nie net as 'n elektroniese werkboek gebruik word nie.

3.5.4.13 Ander

Die onderwyseres rig die omgewing interessant in deur verskillende leereareas in te rig wat tot die jong kind sal spreek. So word leerareas uitgebrei deur apparaat wat beskikbaar is soos ou radios, kameras, ander elektriese apparaat saam met skroewedraaiers en tange waar die artikels "uitmekaar gehaal of reggemaak" kan word. 'n Skryfbord, kryt, boeke en sitplekke moedig die leerder aan om skool-skool te speel. 'n Tikmasjien, notaboek, telefoon en skryfapparaat voorsien alles vir 'n kantoor en die huishoekie word maklik in 'n winkel omskep. Areas word dikwels kombineer soos die skryfarea wat met die tegnologiearea saamgevoeg word, waar leerders hul eie boekie maak om in te skryf of die luisterarea word in die boekarea akkommodeer, want almal moet hier stil wees. Sommige areas word buite aangebied soos die sensoriese area, belangstellingsarea of selfs die musiekarea, sodat die leerder op sy eie kan eksperimenteer.

Die klaskamer vir die Graad R-leerders is baie dieselfde ingerig as vir die voorskoolse leerder, maar die verskillende areas weerspieël die ouer kind se belangstellings en daar word alreeds aan simboliese vaardighede aandag gegee. Geleenthede om akademiese vaardighede te oefen en blootstelling aan gedrukte taal soos opskrifte by elke area word gebied. Die opvoeder se verantwoordelikheid hou nie op by die voorsiening van 'n stimulerende omgewing nie, maar sy moet deur effektiewe begeleiding leerders lei om hul vaardighede uit te brei (Seefeldt & Barbour 1994).

3.5.4.14 Leerstasies

In die klaskamer vir Graad R kan ook leerstasies ingerig word. Leerstasies verskil van leerareas in die sin dat leerstasies spesifiek ontwerp word om sekere mikpunte te bereik deur te onderrig, te versterk en te verduidelik (Seefeldt & Barbour 1994:246). Leerstasies behoort self-verduidelikend te wees sodat die leerder dit onafhanklik kan gebruik. Die leerder moet ook in staat wees om, wanneer die taak voltooi is, te weet of dit korrek is of nie. Leerstasies behoort te fokus op manipulerende take en nie net op skryf- en teken take nie. Leerstasies kan beplan word rondom enige onderwerp van belangstelling of bespreking en kan oefening bied in denkvaardighede soos waarneming, klassifisering, interpretering of weergee. Basiese vaardighede in taalontwikkeling, lees, skryf, wiskunde, wetenskap, musiek en kuns kan hier versterk word.

Die opvoeder vir Graad R moet formeel beplan om toepaslike leerareas sowel as leerstasies daar te stel. Die klaskamer moet uitnodigend, stimulerend en aantreklik wees sodat elke leerder betrokke wil raak. Die hoofdoel is om Graad R-leerders geleentheid te gee om akademies, kognitief, sosiaal, emosioneel en fisiek te groei en te ontwikkel deur 'n goed afgeronde en gebalanseerde program.

3.6 Samevatting

Elke area van ontwikkeling het sy liggaamlik, motories, kognitief, sosiaal, emosioneel of normatief is interverwant en het 'n wesenlike invloed op die totale ontwikkeling van die jong leerder. Wanneer die leerder een area as ontoereikend beleef, sal die leerproses nadelig beïnvloed word. Onderrig in hierdie ontwikkelingsfase fokus op die totale ontwikkeling van die leerder.

Die sesjarige is ontvanklik en leergierig en wanneer inhoud volgens die ontwikkelingsvlak en belangstellingsveld van die jong leerder aangebied word, kan hy dit by bestaande kennis inkorporeer. Bevindinge van Bruner (Whitebread 1997: 3) dat die leerpotensiaal van die jong kind onderskat word en dat die jong kind aktief besig is om inligting te verwerk sodat dit vir hom sin maak, is ervaar tydens 25 jaar se werk met sesjariges. Die jong kind het verskeie wyses waarop inligting verstaan word en hy

gebruik soms unieke wyses om assosiasies te maak en begrip van dinge te verkry om hom, so ook van die skrif waaraan hy/sy blootgestel word in die wêreld van vandag.

Na aanleiding van inligting uit die geletterdheidsveld, behoort 'n gebalanseerde benadering in geletterdheidsontwikkeling na gestreef te word. Aangesien die holistiese benadering in die kurrikulum van Graad R neerslag vind, is 'n intervensieprogram ontwerp om letters saam met die ontwikkeling van fonemiese bewustheid aan die leerders bekend te stel. Letter-klankkorrespondering word slegs bekendgestel sodat die leerder dit op eie inisiatief kan gebruik. Die gebruik daarvan in eksperimentele skrif en tydens vryspel dien as 'n aanduiding hoeveel hul daarvan verstaan, onthou en gebruik. Sommige leerders benodig direkte onderrig om vaardighede te ontwikkel, maar die direkte onderrig fokus op die behoeftes en belangstellings van die leerders en nie op die inhoud wat oorgedra word nie. Daar word saamgestem met Morrow (1993:120) dat 'n benadering van drilwerk, toetse en formele onderrig geen plek het in hierdie aanbiedings nie. Onderrig van die alfabet, letter-klankkorrespondering en dekodeersvaardighede moet toepaslik wees vir die jong leerder en slegs 'n klein deeltjie van die dagprogram beslaan. Onderrig bly steeds kindgerig, want: "The issue is observing and teaching individuals. Phonics is not the issue" (Greenberg 1998 (b): 72).

Die navorser is oortuig daarvan dat die leerder inligting wat hy/sy op 'n genotvolle wyse ervaar, verder sal gebruik en op 'n eie wyse daarmee sal eksperimenteer. As 'n opvoedkundige in vroeëkindontwikkeling stem ek saam met opvoedkundiges uit die geletterdheidsveld dat jong leerders letter-klankkorrespondering effektief kan baasraak voor en onafhanklik van aanvangslees.

Hoofstuk 4

4 Navorsingsontwerp en navorsingsmetodes

4.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word eerstens die formaat van die ondersoek, wat kwalitatief van aard is en 'n gevallestudie insluit, uiteengesit. Daarna word die verifikasie en verwerking van data bespreek.

4.2 Die navorsingsontwerp

Die ondersoekdoel van hierdie studie lei na verskillende vrae wat beantwoord moet word (sien 1.3; 1.4). Dit het die navorser gelei na die keuse van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp wat ondersoekend, verkennend, kontekstueel en prosesgeoriënteerd is.

4.2.1 Die kwalitatiewe aard

Daar word van kwalitatiewe navorsing gebruik gemaak aangesien die navorser geïnteresseerd is om te verstaan hoe die persone wat ondersoek word dink, hoe hul sin maak van hul wêreld en hul ervaringe in die wêreld. Kwalitatiewe navorsing sluit verskillende vorms van ondersoek in wat daaraan meewerk om 'n sosiale verskynsel te verstaan en te verduidelik met so min as moontlike ontwigting van die natuurlike omstandighede (sien 1.5; 5.2). Kwalitatiewe navorsing word gebruik omdat dit op die proses van ontwikkeling fokus, buigsaam is en op veranderinge in die proses reageer. Die aard van kwalitatiewe navorsing is 'n proses van verkenning en opeenvolgende ontdekking. Die seleksie van gebeure wat ingesluit word, volg 'n pad van ontdekking waarvolgens die verskynsel ontwikkel in 'n volgorde van besluite wat afhang van die uitkomst van vroeëre stadiums van die ondersoek. Die navorser volg 'n spoor van aanwysings en ontwikkeling, wat weer nuwe rigting en nuwe vrae gee wat ondersoek moet word (Denscombe 1999; Merriam 1998).

Menslike gedrag vind altyd in 'n spesifieke situasie plaas, binne 'n sosiale en historiese konteks, wat 'n diep invloed het op hoe gedrag deur ander interpreteer word. Kwalitatiewe navorsing is geïnteresseerd in die verstaan van betekenis wat deur mense gekonstrueer word en impliseer 'n direkte belang met ervarings soos dit beleef, ervaar en ondergaan word. Die kontekstuele aard van die navorsing is gerig op die beskrywing van die besondere verskynsel of gebeurtenis, binne die konteks van die verskynsel se besondere leefwêreld, omgewing of betekeniswêreld. Indien die natuurlike konteks verwyder word, sou die menslike gedrag nie verstaanbaar of dieselfde wees nie (Mouton & Marais 1992; Merriam 1998). Die natuurlike konteks is dus die direkte databron, dit wil sê die navorser gaan na die plek waar dit gebeur wat ondersoek word. Deur die verskynsel in verband met die konteks te ondersoek, word in-diepte inligting van komplekse realiteite verkry (sien 5.2; 5.3). Holistiese begrip word beklemtoon en kwalitatiewe navorsing openbaar hoe verskillende dele in die verskynsel saamwerk om 'n geheel te vorm (Denscombe 1999).

Volgens Merriam (1998: 6) is die navorser die primêre instrument van versameling en analisering van data. Kwalitatiewe navorsing betrek gewoonlik veldwerk deurdat die navorser fisies na die plek, mense, omgewing, situasie gaan om die natuurlike omstandighede te observeer. Die navorser reageer op die konteks en pas tegnieke aan volgens omstandighede (sien 5.2; 5.3). Die totale konteks word in ag geneem deur dit wat van die situasie bekend is uit te brei deur sensitief te wees ten opsigte van verbale reaksies sowel as van nie-verbale aspekte. Inligting wat op werklike observasie gegrond is, word direk verkry. Die navorser prosesseer data onmiddellik, maak opsommings, reflekteer, verkry helderheid en volg onreëlmatighede na soos die studie ontwikkel.

Kwalitatiewe navorsing is ryklik beskrywend. Die belangrikste doelstelling van 'n beskrywende studie is om akkurate data oor die verskynsel wat nagevors word in te samel en dit akkuraat en noukeurig te beskryf (Mouton en Marais 1992; Merriam 1998). Beskrywings van die konteks, die deelnemers, die aktiwiteite en die omgewing word gegee. Woorde en beelde word gebruik om oor te dra wat die navorser ontdek het, en direkte woorde van deelnemers en aanhalings uit dokumente word ingesluit om bevindinge te ondersteun. Kwalitatiewe data word verstaan deur die analisering van woorde en beelde eerder as die aanbieding van getalle (sien 5.4). Denzin definieer die

proses as volg: "A thick description does more than record what a person is doing. It goes beyond mere fact and surface appearances. It presents detail, context, emotion and the webs of social relationships that join persons to one another" (Mouton 2001: 188).

Tydens kwalitatiewe navorsing word 'n induktiewe strategie aangewend wat bou op abstraksies, konsepte, hipoteses of teorieë. Volgens die HAT (Odendal e.a. 1984: 440) word die induktiewe metode verklaar as 'n wyse van bewysvoering waarby die algemene geldigheid van 'n stelling afgelei word van die bewese geldigheid daarvan in spesiale gevalle. Bevindinge is in die vorm van temas, kategorieë, tipologieë, konsepte, tentatiewe hipoteses, selfs teorieë wat induktief vanuit die data ontstaan het. Kwalitatiewe navorsing berus nie net op praktiese vaardighede nie, maar is teoreties gefundeer (sien 1.5; 5.3.1). Teorie word aangewend om konsepte of duidelik gespesifieerde idees van 'n verskynsel te definieer en te verduidelik. 'n Teorie is selfbevestigend en toon partikuliere wyses aan om 'n verskynsel te ondersoek. 'n Teorie voorsien 'n raamwerk vir die kritiese verstaan van die verskynsel en bied 'n basis om dit wat nog nie van die verskynsel bekend is nie, te organiseer. Kwalitatiewe navorsing bou teorie van observasies en begrip wat in die ondersoekveld verkry is en is dus induktief en hipotese-genererend eerder as hipotese-toetsend van aard (Merriam 1998; Silverman 2000).

Kwalitatiewe navorsing veronderstel dat daar meervuldige werklikhede in die wêreld bestaan en dat die wêreld 'n hoogs subjektiewe verskynsel is wat die werking van persoonlike interaksie en persepsies behels wat interpretasie eerder as meting benodig. Die resultaat is intimiteit – nie afstand nie, stories – nie modelle nie, moontlikhede – nie stabiliteite nie. Die kwalitatiewe navorser verkies dus 'n relatief ongestruktureerde of semi-gestruktureerde navorsingsontwerp. Observasie eerder as eksperimentering, ongestruktureerde eerder as gestruktureerde onderhoude, voorkeur aan betekenis en pogings om die wêreld uit die gesigspunt van die wat bestudeer word te dokumenteer, word nagestreef (Silverman 2000).

4.2.2 Gevallestudie

Gevallestudies in opvoeding word veral aangewend waar die navorser geïnteresseerd is in die proses van ontwikkeling (sien 1.5.2). Dit is spesifiek bruikbaar vir die bestudering van opvoedingsinisiatiewe, vir progamevaluering en inligting om beleid te formuleer. Insigte wat deur 'n gevallestudie na vore kom, kan beleid, praktyk en toekomstige navorsing direk beïnvloed. Merriam beskryf 'n kwalitatiewe gevallestudie as 'n intensiewe, holistiese beskrywing en analise van 'n enkele instansie, verskynsel of sosiale eenheid (1991: 21; 1998: 27).

Gevallestudies word as besonder toepaslik vir individuele navorsers beskou aangesien dit geleentheid bied om een aspek van 'n probleem op beperkte skaal na te vors. Deur op een geval wat ondersoek word, te fokus, kan insigte bekom word wat dalk nie met 'n wyer ondersoek na vore sou kom nie (sien 5.2). Die doel van 'n gevallestudie is om die algemene te elimineer en na die partikuliere te kyk. 'n Gevallestudie verkies klein getalle, fokus op een aspek wat in-diepte ondersoek word en waarop in besonderhede ingegaan word om dinge te ontdek. Die groot voordeel van 'n gevallestudie is dat die navorser op 'n spesifieke aspek kan konsentreer en kan poog om verskeie interaksieprosesse te identifiseer, wat in 'n grootskaalse ondersoek agterweë sou bly (Bell 1998; Denscombe 1999).

'n Gevallestudie fokus op 'n enkele entiteit met grense soos 'n individu, 'n klasgroep, 'n program of 'n organisasie (sien 1.6). Indien die verskynsel nie intrinsiek gebonde is nie, is dit nie 'n gevallestudie nie. Grense word nie deur 'n geografiese area bepaal nie, maar kan ook prosesse, aktiwiteite en verhoudings insluit. Deur buitefaktore uit te sluit word grense afgebaken. 'n Gevallestudie is 'n strategie om navorsing van 'n partikuliere verskynsel binne die konteks van die werklike lewe te doen deur 'n empiriese ondersoek te betrek. Gevallestudies word onderneem in die natuurlike omgewing waar 'n verskynsel alreeds bestaan en sal bly bestaan na die ondersoek (sien 5.2; 5.3). Dit word soms veldstudies genoem omdat die navorser uitgaan na die veld van gebeure wat ondersoek word. Veldwerk ontbloot die verstaan van persone waar hulle betrek word in aksies en interaksies binne die konteks van situasies en omgewing (Merriam 1998: 41).

'n Gevallestudie fokus op verhoudinge en prosesse, want om een aspek te verstaan is dit nodig om te weet hoe ander aspekte daaraan verbind is en hoe alles saamwerk (sien 1.5.2). Gevallestudies is dus interverbind en geïntegreerd. Dit bied genoeg besonderhede om komplekse situasies te ontleed en beklemtoon werkinge van verhoudinge en prosesse. Gevallestudies is 'n doeltreffende ontwerp om 'n proses te ondersoek. Die eindproduk, uitkomste of resultate is belangrik, maar die proses hoe dit bereik is, is van groter belang. Knelpunte, probleme, spesifieke kwessies kan identifiseer en verduidelik word. Gevallestudies is holisties van aard eerder as om met geïsoleerde faktore te handel (Denscombe 1999).

Gevallestudies is basies gemoeid met die interaksies tussen faktore en gebeure en is dikwels die enigste wyse waardeur volle insig in hierdie interaksie verkry kan word. 'n Beskrywende gevallestudie bied 'n gedetailleerde verklaring van die verskynsel wat ondersoek word aan, aangesien die navorser geïnteresseerd is in ontdekking en interpretasie. Die totale letterlike beskrywing van die verskynsel wat ondersoek is, word gegee (sien 5.2; 5.3). Die eindproduk van 'n gevallestudie is 'n ryk, volle beskrywing wat gekenmerk word deur holistiese, werklike, begronde en verkennende beskrywings. Die beskrywings is in prosavorm met die gebruik van literêre tegnieke (Merriam 1998).

Die navorser maak van veelvuldige bronne en metodes gebruik soos observasie, veldwerk, gesprekke, semi-gestruktureerde en ongestruktureerde onderhoude, vraelyste en die versameling van dokumente (sien 5.3). Soos in alle navorsing, word die navorsing metodologies beplan, bewyse sistematies versamel en die verhouding tussen veranderlikes word bestudeer (Mouton 2001).

Waar 'n enkele navorser al die inligting versamel, moet die area van ondersoek en die finale verslag wat aangebied word, geselekteer word. Die keuse van seleksie vir die bestudering van 'n geval moet geregverdig word (sien 1.6.1; 5.2.1). Die keuse kan volgens die toepaslikheid en bruikbaarheid van die geval gekies word, omdat die geval as tipies beskou word en op ander plekke van toepassing gemaak kan word (Denscombe 1999).

"n Verdere kriteria vir seleksie is of die keuse kan lei tot veralgemening (sien 5.2). Die basiese probleem met die gebruik van gevallemateriaal in teoretiese analise, is die

omvang waartoe die analise geregverdig word in die veralgemening van 'n enkele instansie of situasie wat uniek mag wees. Die verband tussen die geval wat bestudeer is en die wye populasie word bepaal deur die verduideliking van die navorser wat deur hom/haar afgelei is en of dit logies sin maak in terme van 'n sistematiese verklarende skema (Scott & Usher 2000: 85,86).

'n Gevallestudie word onderneem om teoretiese gevolgtrekkings te ondersteun en is dus 'n gedetailleerde ondersoek van 'n geval wat die analis glo 'n bydrae kan lewer om 'n geïdentifiseerde teoretiese beginsel te bewys. Kritiek teen gevallestudies is veralgemening en om bevindinge met ander instansies in verband te bring, maar Bassey beweer dat indien gevallestudies: "are carried out systematically and critically, if they are aimed at the improvement of education, if they are relatable and if by publication of the findings they extend the boundaries of existing knowledge, then they are valid forms of educational research" (Bell 1998: 9). Die gevallestudie van hierdie ondersoek is onderneem by 'n Graad R-klas wat as tipies van ander Graad R-klasse beskou kan word.

4.2.3 Die ondersoekgroep

Kwalitatiewe navorsers werk dikwels met klein ondersoekgroepe en doen 'n deeglike studie binne 'n bepaalde konteks (sien 1.6). Die navorsingsvraag en konseptuele raamwerk bepaal die fokus en grense van 'n ondersoekgroep (Miles & Huberman 1994). Volgens Descombe (1999) word 'n doelbewuste monsteraanwysing vir 'n ondersoek gedoen deurdat die spesifieke doel voor oë die spesifieke kwaliteite van gebeure weergee en dit relevant is vir die onderwerp van ondersoek. Met reeds bestaande kennis van die onderwerp, persone en situasie word van die veronderstelling uit gegaan dat hierdie groep die beste inligting kan genereer. 'n Klein monster is in lyn met die aard van kwalitatiewe inligting. Metodes van selektering is logies wanneer die navorser die data hoofsaaklik gebruik om kwalitatiewe kwessies soos ontdekking, proses, verhoudinge en interaksies te ondersoek. Elke geval is uniek, maar die ondersoekgroep is 'n enkele voorbeeld van 'n breër voorkoms van ander preprimêre groepe. Slegs een klasgroep word geselekteer, want die klasgroep is tipies en verteenwoordigend van die meeste skole en bevindinge kan op ander preprimêre groepe van toepassing gemaak word. 'n Objektiewe lys eienskappe van die populasie

waaruit die navorser die seleksie gedoen het, en wat essensieel die kenmerke met ander groepe deel, is die volgende:

- Sesjarige leerders in Graad R wat die daaropvolgende jaar skoolpligtig is
- 'n Opgeleide preprimêre onderwyseres
- 'n Gevestigde en geregistreerde skool by die Onderwysdepartement Wes-Kaap
- 'n Gestruktureerde program volgens die Hersiene Nasionale Kurrikulum-verklaring word gevolg
- Onderrig in een taal
- 'n Gemiddelde klasgrootte, dit wil sê ongeveer 30 leerders

Die ondersoekgroep is 'n tipiese groep wat die normale en gemiddelde beklemtoon, wie se reaksies, ontwikkeling en idees as verteenwoordigend en betroubaar beskou word om die navorsingsvraag van hierdie ondersoek aan te spreek (sien 5.2). Menslike faktore soos die onderwyseres se ingesteldheid en die reeds bestaande vlak van taalontwikkeling by die leerders wat almal hul huistaal vlot gebruik, mag moontlik 'n impak op die resultate hê.

4.3 Navorsingsmetodes

In kwalitatiewe navorsing word verskillende metodes van ondersoek gebruik. Data word eerstens ingesamel deur 'n deeglike literatuuroorsig (sien 1.3) wat die basis van hierdie studie vorm en die navorser gelei het in die samestelling van die teoretiese raamwerk (sien 5.3). Die literatuurnavorsing word opgevolg deur 'n gevallestudie wat deur Bell (1998: 8) beskryf word as 'n sambreelterm vir 'n verskeidenheid van navorsingsmetodes wat op 'n gemeenskaplike doel fokus. Na die bestudering van dokumente en verslae van die skool en relevante handleidings van die Departement van Onderwys wat deur die skool gevolg word, is 'n tentatiewe intervensieprogram (Bylae 2) beplan wat by die ondersoekgroep toegepas is. Data word verkry by wyse

van observasie, veldwerk en veldnotas, informele gesprekke, ongestruktureerde en semi-gestruktureerde onderhoude wat opgevolg word met vraelyste(sien 1.5.3; Bylae 1).

4.3.1 Literatuuroorsig

Volgens Mouton (2001) is 'n literatuuroorsig se hoofdoel om uit te vind wat alreeds in die veld van ondersoek gedoen is (sien 1.5.1). Mertens (1998) beskou die literatuuroorsig as 'n uitstekende bron vir die identifisering van toepaslike teorieë om 'n gevallestudie te rig.

'n Konseptuele raamwerk word gebou deur middel van die literatuuroorsig en dui 'n direkte verband tussen die ondersoek en die teorie aan. Teorie werp lig op die navorsingsprobleem en ondersteun die navorser in besluite omtrent metodologiese kwessies, byvoorbeeld hoe intervensie moet plaasvind en wat ondersoek moet word tydens die gevallestudie (sien 5.3.1).

In hierdie studie is gefokus op geletterdheidsontwikkeling veral hoe die beginnerleser sin maak van die geskrewe woord (sien Hoofstuk 2). Inhoud en metodes van drie Internasionale kurrikulums vir Graad R ten opsigte van geletterdheidsontwikkeling het verdere lig gewerp op hedendaagse geletterdheidsonderrig aan leerders in hierdie ontwikkelingsfase (sien 2.6). Die bestudering van kinderontwikkeling is gedoen om insig te verkry hoe die jong kind leer en sin maak van die wêreld rondom hom (sien Hoofstuk 3).

4.3.2 Die intervensie

Die navorser is deur die inligting vanuit die literatuuroorsig gelei in die ontwerp van 'n intervensieprogram en die samestelling van 'n konseptuele raamwerk aangaande toepaslike onderrig vir Graad R-leerders (sien 5.3).

Die intervensie het plaasgevind by 'n Graad R-klas, oor 'n tydperk van ses maande aangesien die ondersoek hoofsaaklik prosesgerig is. 'n Verskeidenheid metodes van data-insameling is gebruik. In hierdie gevallestudie is data ingesamel by wyse van observasie, veldwerk en veldnotas, informele gesprekke, ongestruktureerde en semi-

gestruktureerde onderhoude wat opgevolg is met vraelyste om inligting te konsolideer (sien 5.4).

4.4 Data-insamelingsmetodes

Opvoedkundige gevallestudies is geïnteresseerd in die verstaan van opvoedkundige aksies en stel daarin belang om die denke en diskoerse van opvoedkundiges te verryk deur die ontwikkeling of verfyning van opvoedkundige insigte wat deur sistematiese, reflekerende dokumentasie van ervarings verkry kan word (Stenhouse 1998). Die betroubaarheid van hierdie studie word verhoog deur die sistematies en gestruktureerde ondersoek, die gebruikmaking van verskillende metodes van data versameling en die digte en volle beskrywing van die verskynsel (sien 1.5.3). Die literatuuroorsig bied 'n begronde struktuur vir die ontwikkeling van 'n teoretiese raamwerk waarvolgens die intervensieprogram ontwerp is. Die gebruik van inligting uit verskillende bronne soos die verskillende Internasionale kurrikulums bied 'n wyer siening van die proses wat ondersoek is. Verskillende waarnemers van die intervensieprogram tydens die gevallestudie, het verder bygedra om objektiewe data te verkry, aangesien elke waarnemer uit 'n ander perspektief die ondersoek benader het (sien 5.4.1). Die klasonderwyseres wat die intervensieprogram aangebied het, ervaar die reaksies van die leerders eerstehands tydens die aanbieding. Die onafhanklike waarnemer het weer ervarings van 'n reeds bestaande program van letter-klankkorrespondering naamlik "Letterland" en hierdie kennis het in haar observasie neerslag gevind. Die navorser het gepoog om 'n holistiese beeld te verkry van die algehele situasie, dit wil sê die omgewing, die leerders, die program en die aanbieding is so deeglik moontlik observeer en beskryf. Saam met die onderwyseres en die onafhanklike waarnemer het objektiewe perspektiewe na vore gekom en het besprekings en onderhoude gelei tot gevolgtrekkings volgens die onderwerp van ondersoek en spesifieke omstandighede waarin die ondersoek plaasgevind het (sien 5.4.1.4). Ongestruktureerde items wat waargeneem is, is geïdentifiseer en uitgebrei tot waarnemingskategorieë sodat die onderwyseres, die navorser en die onafhanklike waarnemer presies geweet het waarop gefokus word. Essensiële kwessies is deeglik bespreek en deur vraelyste gekonsolideer (sien Bylae 1).

4.4.1 Observasie

Observasie word beskou as die hoofbron van data-insameling in 'n kwalitatiewe navorsing. Dit bied eerstehandse inligting van 'n situasie en stel die waarnemer in staat om dinge en gebeure waar te neem soos dit gebeur en dit wat waargeneem is te interpreteer (Merriam 1998).

Volgens Wisker (2001) is observasie 'n ryk bron van inligting, want dit kan vasvang wat deelnemers doen en sê in die werklike situasie en nie net wat hul sê wat hul doen nie. Observasie is meer as net 'n passiewe toekyk, aangesien die navorser ten volle betrokke is. Deelnemende observasie vind plaas waar dinge werklik gebeur en dit behels 'n aktiewe soeke na antwoorde vir ondersoekvrae. Die leerders, die aanbieder, die program, die aktiwiteite, die fisiese omgewing en die volle situasie is observeer. Die navorser is verkennend en prosesgeoriënteerd en het die volgende observeer: die optrede en reaksies van onderwyseres en leerders, die gedrag, taal, interaksies met mekaar (wie praat, wanneer, hoe), liggaamstaal, aktiwiteite, selfs dinge wat behoort te gebeur en wat nie gebeur nie (sien 5.4.1.2).

Terre Blanche en Durrheim (1999: 134) sê: "The researcher becomes fully involved in the setting being studied". Wanneer die navorser die rol van 'n deelnemende waarnemer volg, word die natuurlikheid van die situasie wat waargeneem word sover moontlik behou deurdat gepoog word om die leerders se vertroue te wen en hul op hul gemak te stel om sodoende deur die klasgroep as 'n waarnemer aanvaar te word. Deelnemende observasie vervul 'n belangrike rol in die versameling van data in 'n gevallestudie. Dit is 'n tegniek wat gebruik word om gedrag waar te neem veral wanneer die ondersoekgroep die onderwerp van ondersoek nie kan bespreek nie (Merriam 1991).

'n Observasieskedule soos Denscombe (1999: 148,149) voorstel, is gebruik sodat insig in gebeure en aksies verkry kon word, detail, subtiliteite, kompleksiteit en die interverweeftheid van die sosiale omgewing ondersoek kon word. Alles wat waargeneem is, is so volledig moontlik beskryf. Dit het die navorser in staat gestel om 'n holistiese begrip binne die natuurlike konteks van die ondersoekveld te verkry.

Observasie is in drie siklusse gedoen, naamlik :

- Observasie deur die klasonderwyseres
- Observasie deur die klasonderwyseres en die navorser
- Observasie deur die klasonderwyseres, navorser en onafhanklike waarnemer.

Die intervensieprogram is oor 'n tydperk van ses maande by dieselfde Graad R-groep toegepas en is deur verskillende waarnemers geobserveer, gesprekke is gevoer, inligting is bespreek, gereelde terugvoering is verkry, data is geanaliseer en gekontroleer, en helderheid is verkry deur verskillende onderhoude (sien 5.4.2.1).

Die klasonderwyseres, die onafhanklike waarnemer en die navorser se vorige ervarings van observasie deur hul beroep as preprimêre onderwyseresse waar alle assessering en verwysings hoofsaaklik op observasie berus, het hul in staat gestel om beter insig te verkry in situasies en die gedrag van leerders. Elkeen kon dit wat hul waargeneem het noukeurig weergee en daaroor reflekteer.

4.4.2 Veldwerk en veldnotas

Observasie vereis volledige aantekeninge en veldnotas is die aangewese wyse om dit weer te gee (Stenhouse 1988; Merriam 1998). Silverman (2000: 62) sê: "Field research is essentially a matter of immersing oneself in a naturally occurring set of events in order to gain firsthand knowledge of the situation". Veldwerk veronderstel dus om na die plek van ondersoek te gaan en veldnotas te maak van dit wat waargeneem word. Deur deel te word van die situasie wat bestudeer word, is die veldwerker in staat om gebeure deeglik waar te neem, interaksie met dié wat bestudeer word te voer, inligting te bekom in denkwyses, redenering, begrip en gevoelens van dié wat waargeneem word.

Veldnotas sluit gedetailleerde beskrywings, direkte aanhalings van deelnemers en opmerkinge van die waarnemer in. Veldnotas is deel van die analitiese proses en terwyl veldnotas gemaak word, is die navorser besig om te analiseer, want indrukke en persoonlike gevoelens van die navorser word betrek en dinge waarna opgelet of verder ondersoek moet word, word terselfdertyd aangeteken (Bailey 1996: 83).

Die navorser het tydens hierdie studie waargeneem hoe individuele Graad R-leerders reageer en deelneem tydens groot- en kleingroeponderrig, asook interaksies tussen die leerders terwyl hulle take uitvoer of met vryspel besig is. Om 'n holistiese beeld te verkry is die voorbereiding, organisasie en onderrigstyl van die onderwyseres ook in berekening gebring (sien 6.2.1; 6.2.4)

4.4.3 Onderhoude

Robson (1994) beskou onderhoude as 'n gesprek (conversation) wat deur die onderhoudvoerder geïnisieer word met die spesifieke doel om relevante navorsingsinligting te bekom. Dit fokus op inhoud wat gespesifiseer is deur die navorsingsonderwerp en sluit sistematiese beskrywings, voorspellings en verduidelikings in. Onderhoudvoering kan deur middel van verskillende wyses geïmplementeer word, naamlik informeel, ongestruktureerd, semi-gestruktureerd of gestruktureerd.

- Informele onderhoude het nie 'n presiese hoeveelheid vrae of tydbeperking nie, gaan nie om 'n struktuur of hiërargie nie, maar fokus op gesprek en wedersydse ontdekking (Bailey 1996: 72,73). 'n Teoretiese raamwerk wat volgens die literatuuroorsig aangaande die onderzoekveld saamgestel is, vorm die vertrekpunt vir hierdie gesprekke. Kategorieë in hierdie raamwerk fokus op die ondersoekdoel en die verskynsel wat ondersoek word. Aangesien die ondersoek verkennend en prosesgeoriënteerd is, kan die kategorieë tydens die verloop van die ondersoek uitgebrei word.
- 'n Semi-gestruktureerde onderhoud fokus op essensiële vrae ten opsigte van die teoretiese raamwerk. Analitiese aantekeninge word gemaak om die essensie en rykheid van die data vas te vang. Om betroubaarheid te verseker word die onderhoud op band opgeneem en daarna transkribeer om saam met die aantekeninge te verwerk. Vooroordele en teenstrydighede kan aangespreek word deur inligting van verskillende onderhoude wat afsonderlik gevoer is, te vergelyk.

- Ongestruktureerde onderhoud word aangewend sodat 'n persoon eie gedagtes, gevoelens en idees in sy eie woorde kan weergee. Sodoende word nuwe insigte verkry en komplekse kwessies in diepte bepreek. In die geval van 'n ongestruktureerde onderhoud het die navorser nie vooropgestelde idees van hoe die onderhoud gaan verloop nie, maar Denscombe (1999:118) beveel 'n "game-plan" aan. Volledige veldnotas sowel as 'n bandopname vir latere presiese transkribering word gemaak.

Onderhoude vir hierdie studie is op 3 vlakke gevoer :

- Eerstens is informele gesprekke met die klasonderwyseres, 'n sleutelrolspeler, na afloop van elke lesaanbieding gevoer. Hierdie gesprekke was daarop gerig om presiese inligting van 'n sekere situasie te verkry en is vasgelê in 'n vraelys vir latere verwysings. Daar is ook gesprekke met die onafhanklike waarnemer gevoer tydens haar observasietydperk om verder lig te werp op die navorsingsvraag (sien 5.4.1.1; 5.4.1.3).
- Tweedens is die gesprekke met die klasonderwyseres en die onafhanklike waarnemer opgevolg met 'n gesamentlike semi-gestruktureerde onderhoud waartydens spesifiek op die teoretiese raamwerk gefokus is. Analitiese aantekeninge is gemaak, die verskillende kategorieë is deeglik bespreek en refleksie is daarvoor gedoen. 'n Vraelys is deur elkeen afsonderlik voltooi vir konsolidering (sien 5.4.2.1; Bylae 1).
- Laastens is 'n groep-onderhoud met die Graad 1-onderwyseresse van die leerders wat aan die program blootgestel was, gevoer. Volledige veldnotas sowel as 'n bandopname vir latere transkribering, is gemaak (sien 5.4.2.2).

4.4.4 Vraelyste

Oppenheim (1996: 115) meen dat 'n kombinasie van oop en geslote vrae in 'n vraelys voordelig is aangesien oop vrae die respondent vryheid gee om eie gedagtes en idees spontaan weer te gee, alhoewel die respondent soms net antwoord wat gevra word. Geslote vrae daarenteen werk weer die verlies van uitdrukking in die hand aangesien

inligting verlore gaan omdat vrae wat die respondent wou beantwoord, nie gevra word nie.

Daar is van twee vraelyste (Bylae 1) gebruik gemaak hoofsaaklik om inligting wat tydens die onderhoude verkry is te konsolideer en te bevestig.

Vraelys 1 is 'n kombinasie van geslote en oop vrae en is deur die onderwyseres voltooi na afloop van die informele gesprek wat na elke aanbieding gevoer is. Die geslote vrae fokus op essensiële kwessies wat ondersoek is, maar geleentheid is ook gebied om deur middel van 'n oop vraag 'n eie opinie en idee oor te dra.

Vraelys 2 is aan die onderwyseres en die onafhanklike waarnemer na afloop van die semi-gestruktureerde onderhoud gegee. Vrae het op spesifieke kwessies van die intervensieprogram gefokus, maar daar is ook ruimte gelaat vir eie menings en idees. Elkeen kon 'n eie waarneming onafhanklik van mekaar weergee.

Vrae in vraelys 1 was gerig op aspekte wat volgens die teoretiese raamwerk ondersoek is, maar geleentheid is ook vir alternatiewe antwoorde gebied. Vraelys 2 het gefokus op areas van vroeëkindontwikkeling wat deur geletterdhedsontwikkeling aangespreek word en eindig met 'n oop vraag vir bykomende inligting.

4.4.5 Dokumente

Denscombe (1999:10) beweer dat die basis van goeie navorsing is om aan die hand van die literatuur en dokumente, wat wye en inklusiewe data insluit, soveel moontlik reeds bestaande inligting te inkorporeer en te omskryf.

Saam met die literatuuroorsig (Hoofstukke 2 en 3), is ook alle dokumente van die Nasionale Onderwysdepartement en die Wes-Kaap Onderwysdepartement wat aan skole in die Wes-Kaap voorgelê word, asook die verslae, briewe, die geletterdhedsprogram en assesseringsresultate van die betrokke klasgroep, bestudeer. Bogenoemde outentieke dokumente wat 'n direkte verband met die navorsingsonderwerp en die ondersoekgroep het, word as verteenwoordigend, relevant en noodsaaklik beskou.

Die handleidings van die Nasionale Departement wat vir die skool voorgeskryf is, gee 'n duidelike beeld wat in die voorskoolse jaar onderrig behoort te word, nie net in die Wes-Kaap nie, maar landwyd. Die Wes-Kaap Onderwysdepartement se handleidings ten opsigte van Teikenstandaarde en die Geletterdheidsuur bied die nodige verfyning van onderrigtake en assesseringsmodelle wat in Graad R gevolg behoort te word. Dit dui ook aan waaraan die Graad R-leerders reeds blootgestel was. Verslae, briewe, onderrigtake en inligting omtrent die spesifieke klasgroep se assessering het vir die navorser inligting gebied aangaande die leerders se moontlikhede, beperkinge en 'n duidelike beeld gegee van elke leerder se ontwikkelingsvlak, asook omtrent die onderwyseres se verwagtinge van en eise aan die leerders (sien 5.2.3).

4.5 Geldigheid en betroubaarheid

'n Belangrike vraag waarmee die kwalitatiewe navorser gekonfronteer word, is die mate waarin die navorsingsresultate van die ondersoek geldig en betroubaar is. Die geldigheid en betroubaarheid van 'n kwalitatiewe ondersoek kan nie deur 'n algemene standaard beoordeel of verseker word nie. Die geldigheid van 'n kwalitatiewe ondersoek lê in die mate waarin die navorser en ander wat dit lees, die navorsingsontwerp en resultate glo en vertrou. Miles en Huberman (1994: 279) vra vrae soos: Maak bevindings sin? Is dit geloofwaardig vir persone wat bestudeer is en wat dit lees?

Lincoln en Guba (1985) het kriteria wat die geloofwaardigheid van kwalitatiewe navorsing aanspreek, saamgestel. Dit behels waarheidsgetrouheid, toepasbaarheid, konsekwentheid en neutraliteit. Volgens Merriam (1998: 163) word geldigheid en betroubaarheid bevorder deur die konseptualisering van die studie versigtig te benader, asook deur die wyse waarop data ingesamel, geanaliseer en interpreteer is (sien 1.5.3).

4.5.1 Geldigheid

Robson (1994: 404) beskryf 5 tegnieke om geloofwaardigheid te verhoog, naamlik:

- Betrokkenheid oor 'n tydperk wat genoeg tyd gee om die omgewing te leer ken, vertroue te bou, foutiewe afleidings na te volg en herhalende prosedures wat sentraal van die ondersoek staan, toe te pas.
- Volgehoue observasie van spesifieke situasies oor 'n tydperk om aspekte te identifiseer wat relevant is vir die ondersoek en diepte aan die studie verleen.
- Toepassing van triangulasie deur inligting wat van verskillende bronne en metodes verkry is.
- Vertoning en terugvoering aan kollegas op 'n gereelde basis wat bydra tot die analisering en verfyning van resultate.
- Negatiewe analisering en kontrolering met die persone van wie die data verkry is en hul vertroue in die bevindinge van verskillende perspektiewe, bring die navorser by die essensie van geloofwaardigheid.

Die waarheidsgetrouheid in kwalitatiewe navorsing word nie deur die navorser bepaal nie, maar eerder deurdat die objek van navorsing self praat en sodoende geloofwaardigheid aan die navorsingsresultaat verleen (Lincoln & Guba 1985). Die regverdiging van die metodes en resultate berus volgens Denscombe (1999: 212) op die demonstatering van die redelikheid van besluite wat tydens die navorsing geneem is.

4.5.1.1 'n Verskeidenheid metodes van data-insameling

Die gebruik van verskeidenheid metodes om data in te samel verhoog die geldigheid van die resultate, aangesien verskillende vorme van inligting oor dieselfde onderwerp of verskynsel verkry word. Verskillende bronne kan mekaar komplimenteer en wederkerige ondersteuning bied. Elke metode bied 'n ander perspektief op die verskynsel van ondersoek en die geleentheid om verskillende bevindings te staaf, kan die geldigheid van die inligting versterk (sien 1.6.2). Alhoewel dit nie bewys dat die

navorser reg is nie, gee dit vertroue in die konsekwentheid van die inligting en bied ondersteuning aan die analisering (Denscombe 1999).

Aanvanklik is data ingesamel deur 'n deeglike literatuurondersoek, die bestudering van enkele internasionale modelle, asook relevante dokumente wat agtergrondinligting van die onderzoekgroep gebied het (Hoofstukke 2 en 3). Vanuit hierdie inligting is die navorser gelei in die ontwerp van 'n toepaslike intervensieprogram van letterklankkorrespondering vir 'n Graad R-klas (sien 5.3; Bylae 2). Om die verskynsel van die ondersoek self te kon laat praat, is besluit om deur middel van deelnemende observasie data te verkry. Deelnemende observasie deur verskillende waarnemers en die maak van veldnotas tydens die gevallestudie, is opgevolg deur informele gesprekke en onderhoude wat deur middel van beskrywings weergegee word (sien 5.4.1; 5.4.2).

4.5.1.2 Interne geldigheid

Die interne geldigheid hou verband met die wyse waarop die studie uitgevoer is. Die vraag word gevra of die bevindinge sin maak? Het die bevindinge die werklikheid vasgevang? Is die weergawe "waar", is dit oortuigend en aanneemlik? Observasie en onderhoude bring die navorser nader aan die werklikheid en deurlopende refleksie toon gou of bevindinge verteenwoordigend is van die werklikheid. Die insameling van data en die analisering, asook die interpretasie daarvan, is direk verleen deur observasies, gespreksvoering en onderhoude van die werklikheid (sien 5.3). Daar was geen tussenwerpsel wat misleidend kon wees tussen die navorser en die verskynsel wat bestudeer is nie. "When reality is viewed in this manner, internal validity is a definite strength of qualitative research" (Merriam 1998: 203).

4.5.1.3 Eksterne geldigheid

Eksterne geldigheid is gemoeid met die mate waarin die bevindinge op soortgelyke situasies toegepas kan word, dit wil sê hoe veralgemeenbaar die resultate is. Die kwalitatiewe navorser selekteer juis 'n enkele geval omdat die navorser 'n in-diepte-ondersoek doen en nie om te vind wat in die algemeen geld nie. Vol en deurdagte kennis van die besondere saak stel die persoon in staat om ooreenkomste in nuwe en oorspronklike kontekste te sien. Die navorser het 'n ryk gedetailleerde beskrywing gegee van die onderzoekgroep, die konteks waarin die navorsing plaasgevind het, die intervensie en bevindinge (hoofstukke 5 en 6) sodat ander opvoedkundiges in die veld

van vroeëkindontwikkeling self die oordraagbaarheid en toepasbaarheid van die studie kan bepaal.

"The general lies in the particular: what we learn in a particular situation we can transfer or generalize to similar situations subsequently encountered" (Merriam 1998: 208). Die waarde van die navorsing lê dus in die bevordering van onderwyspraktyke deurdat dit aan die opvoeder in soortgelyke situasies rigting gee om ingeligte keuses te maak.

4.5.2 Betroubaarheid

Volgens Robson (1994: 405) is betroubaarheid nodig, maar nie genoeg om 'n studie geldig te maak nie, maar indien 'n studie geloofwaardig is, word dit ook as betroubaar beskou. Die betroubaarheid van data uit observasie word volgens Mouton en Marais (1992) deur vier veranderlikes, naamlik die navorser, die verskynsel wat bestudeer word, die data-insamelingsmetodes en die navorsingskonteks, beïnvloed. Elkeen word kortliks bespreek.

4.5.2.1 Die navorser

Volgens Robson (1994: 160) steun 'n gevallestudie op die geloofwaardigheid van die mens as instrument (navorser) en is die karaktertrekke en vaardighede van die navorser krities belangrik. Behalwe persoonlike kwessies soos individuele karaktereienskappe en ervaringe van die navorser, het die motivering vir die navorsing, die konteks waarin die navorsing onderneem is, die navorser as instrument en die moontlike subjektiwiteit van die navorser, 'n invloed op elke aspek van die navorsing. Indien die navorser bekend is met die verskynsel wat ondersoek word, kan dit 'n positiewe bydrae tot die ondersoek lewer. Die navorser word beskou as 'n kritieke bron wat kan bydra tot beter insigte in die sosiale kwessies van die ondersoek (Miles & Huberman 1994). Denscombe (1999:208) sê: "The researcher's identity, values and beliefs cannot be entirely eliminated from the process – it is inevitably an integral part of the analysis".

Die navorser het hierdie studie aangepak met 'n oop gemoed, met die nodige erns en die uitsluitlike doel om 'n opvoedkundige bydrae te lewer tot die verbetering van

geletterdheidsontwikkeling in Graad R. Twintig jaar ervaring as skoolhoof van 'n preprimêre skool en ag jaar se betrokkenheid by die opleiding van onderwysstudente vir die preprimêre skoolfase, het vaardighede veral ten opsigte van onderhoudvoering en observasie by die navorser ontwikkel. Onderhoudvoering tydens aanstellings, proefonderwys, ouerbyeenkomste en met kollegas, ouers, skoolsielkundiges het bygedra tot die ontwikkeling van spesifieke tegnieke soos die vra van relevante vrae, aandagtig te luister, asook om liggaamstaal, gesigsuitdrukkinge en houdings noukeurig waar te neem. Die tegniek van observasie van leerders is oor tyd verfyn aangesien deurlopende assessering en observasie die vernaamste meetinstrumente in Graad R is, die korrekte plasings en verwysings van leerders hoofsaaklik op observasie berus en deeglike en gemotiveerde aanbevelings vereis. 'n Preprimêre klassituasie, die skoolopset, die dagprogram, die verloop van gebeure by 'n preprimêre skool is aan die navorser goed bekend. Ervaringe met voorskoolse leerders het ook daartoe gelei dat die navorser besondere insig het in die leerders se taal, aktiwiteite, spel en gedrag.

4.5.2.2 Die verskynsel wat bestudeer word

Die leerders en die onderwyseres wat die lesse aangebied het, tesame met die program wat aangebied is, is deel van die verskynsel wat bestudeer is. Om te verhoed dat die leerders se gedrag verander omdat hul bestudeer word, is die nodige voorkomingsmaatreëls getref:

- Die navorser het die groep vooraf besoek en is aan die leerders bekend gestel voordat observasie begin het. Reëlins is getref om solank as moontlik op die plek van ondersoek te bly. Onopsigtelike metodes van waarneming en die maak van aantekeninge is toegepas. Die navorser het op natuurlike wyse met die leerders, leerkrag en klashulp kommunikeer. Sy het prente, apparaat en modelle besigtig en belang gestel in die leerders se take, aktiwiteite en spel om leerders sodoende op hul gemak te stel. Die leerders het goed bekend geword met en gewoond geraak aan die navorser in die gewone klassituasie en enige reaktiewe gedrag is sover moontlik uitgeskakel.
- Geen video-opnames wat enige ontwrigting kon veroorsaak, is gemaak tydens die observasiesessies nie. Slegs op die laaste dag van intervensie is foto's

geneem terwyl leerders besig was met take by die leerstasies (Sien Bylae 3). Geen subjekteffekte soos a-tipiese gedrag is by leerders waargeneem nie.

- Direkte waarneming fokus ook op die leerkrag tydens die aanbiedings en haar styl, taal, nie-verbale gedrag, hantering en organisasie is observeer. Reaktiwiteit hang af van die aard van die data-bron en om hier objektiewe observasie te verseker, is gebruik gemaak van 'n onafhanklike waarnemer wat saam met die navorser enige misleiding kon identifiseer.
- Subjekgemotiveerdheid kon wel voorkom, maar deur deeglike bespreking is subjektiewe reaksies geëlimineer. Responspatrone is in oënskou geneem en deur objektiewe observasie uitgeskakel.
- Die lesse (sien Bylae 2) wat aangebied is, is ook evalueer en regstellings, aanpassings en verskillende metodes is toegepas om tydens hierdie verkenningstudie die mees relevante data te bekom.

4.5.2.3 Die navorsingskonteks

Daar is gepoog om die navorsingskonteks so natuurlik as moontlik te behou om die "lived reality of the setting" vas te vang. Dit is gedoen deur die klasonderwyseres self elke aanbieding tydens die oggendkring te laat behartig. Volgens Miles en Huberman (1994) word betroubaarheid van die navorsingsresultate verder verhoog deur die konsekwentheid van die ondersoekproses. Die nodige aanpassings en klasorganisasie wat kleingroeponderrig vereis, is deur die klasonderwyseres gedoen. Die intervensieprogram het redelik stabiel verloop en dieselfde metodes van ondersoek, konteks, leerders en waarnemers is deurgaans gebruik. Die proses van ondersoek is so duidelik, sistematies en goed gedokumenteer moontlik weergegee met die nodige voorsorgmaatreëls teen enige vooroordele (sien 5.2.1; 5.3; 5.4).

4.5.3 Konseptualisering

Die doel van konseptualisering is volgens Mouton en Marais (1992: 66) om die sentrale betekenismomente van 'n konsep op 'n logiese sistematiese wyse te spesifiseer. Dit word bereik deur 'n oorsig te verkry van teorieë uit die literatuurstudie wat vir die

navorser 'n duidelike beeld van die betekenisveld van die konsep bied. Die benadering tot konseptualisering was deduktief en induktief van aard. Die interaksie tussen deduktiewe en induktiewe prosesse is begrond in empiriese bewyse en die werklikheid (Sowden & Keeves, 1988: 514). 'n Deduktiewe benadering is gebruik daar die voorafgaande kennis, ervaring en die waardes van die navorser na vore gekom het en tot die keuse van spesifieke metodes gelei het om data te verkry. Observasie oor 'n tydperk deur die onderwyseres, die navorser en die onafhanklike waarnemer het meegebring dat die versameling van data slegs op essensiële kwessies gefokus het. Induksie is toegepas in soverre die versamelde data gebruik is om die oorspronklike konstruksie te wysig en te verander. Abstraksies, hipoteses, konsepte en teorieë is gebou vanuit observasies, veldwerk en begrip wat uit die veld verkry is. Deur prosesse van induktiewe veralgemening en abstrahering is die data geïnterpreteer. Die uiteindelijke resultaat is 'n meer sistematiese verklaring of selfs 'n nuwe konseptuele raamwerk.

4.5.4 Triangulasie

Aangesien die navorser deel was van die data-insameling, data-analisering en interpretasie, is algemeen aanvaarbare geldigheids- en betroubaarheidsmaatreëls ingebou deur middel van triangulasie. Triangulasie word deur Robson (1994: 383) as 'n onontbeerlike werktuig beskou in ondersoeke van die werklikheid, want dit bevorder begrip en sin om inligting van een bron teen 'n ander te toets. Triangulasie behels die kontrolering van inligting wat deur verskillende bronne of metodes verkry is om konsekwentheid te bewys. Die neweprodukte van triangulasie is net so belangrik soos die oorspronklike doel, want dit verbeter die kwaliteit van die inligting en die akkuraatheid van die bevindinge. Denzin (1988: 512) beskryf vier tipes triangulasie, naamlik data-, waarnemer-, teorie- en metodologiese triangulasie. By data-triangulasie is tyd, ruimte en persone betrokke. By waarnemer-triangulasie word voorkeur gegee aan die benutting van meer as een waarnemer eerder as om op 'n enkele waarnemer staat te maak. Teorie-triangulasie behels die gebruik van meer as een teoretiese skema by interpretasie van die verskynsel en metodologiese triangulasie maak van meer as een metode gebruik om data te genereer. Veelvuldige triangulasie bestaan wanneer die navorser in een ondersoek verskillende waarnemers, teoretiese perspektiewe, verskeie bronne en metodes kombineer. Objektiviteit in hierdie studie is

nagestreef deur verskillende waarnemers te gebruik en die navorser het triangulasie toegepas deur die verskillende waarnemers se data te vergelyk en in 'n matriks weer te gee (sien Tabel 5.1 by 5.4.1.4). Wanneer twee bronne dieselfde boodskap oordra, is dit kruisvalidasie, dit wil sê die geldigheid van die data word versterk vanuit twee bronne (Robson, 1994). Kruisvalidasie is toegepas deur die verskillende onderhoude wat met die Graad R- en die Graad 1-onderwyseresse gevoer is, te vergelyk en die ooreenstemmende inligting aan te dui (sien Fig. 5.1 by 5.4.2.4). Metodologiese triangulasie is toegepas op data vanuit die literatuuroorsig, observasie en onderhoude (sien 5.4.3). Ooreenstemmings sowel as teenstrydighede is van waarde. Waar navorsingsresultate gebots het, is die inligting verder ondersoek, bespreek, logies en holisties integreer om moontlike teenstellings te verklaar.

4.5.5 Veralgemening

Veralgemening staan in noue verband met eksterne geldigheid en dui op die mate waartoe resultate van die ondersoek oorgedra kan word na ander situasies. Mertens (1998) wys daarop dat dit die navorser se verantwoordelikheid is om genoeg besonderhede omtrent die ondersoek te verskaf sodat die leser self kan besluit in watter mate die inligting oorgedra kan word. Schostak (2002: 96) meen die waarheid van veralgemening lê in die gelyksoortigheid van die ondersoekgroep en die groep waarop die veralgemening toegepas word. Hy sê: "If what we are measuring is really homogenous, one is sufficient – statistics cannot take the place of analysis in the social world". Denscombe (1999: 36) wys daarop dat elke geval uniek is, maar dat met 'n enkele voorbeeld van 'n breër voorkoms deur die identifisering van kritiese faktore soos die ouderdom, taal, grootte en omgewing van die groep, 'n betekenisvolle vergelyking met ander soortgelyke situasies getref kan word. Die navorser het gepoog om 'n deeglike beskrywing te gee van alle aspekte van die ondersoek wat die leser mag benodig om vergelykings te tref en die bevindinge te verstaan. Hierdie beskrywings sluit 'n teoretiese raamwerk in waarvolgens die studie onderneem is en ontwikkel het, asook kriteria waarvolgens die ondersoek geïdentifiseer is (sien 5.2; 5.3.1).

4.5.6 Etiese oorwegings

Etiese oorwegings speel 'n rol in die insameling van die data sowel as in die bekendstelling van bevindinge. Die deelnemers het vrywillig toegestem tot deelname en is verseker dat geen persoonlike inligting of name van leerders in hierdie studie bekend gemaak sou word nie. Die bevindinge van die studie is tydens 'n terugvoersessie aan die hoofde en personeel bekend gestel.

4.5.7 Metodologiese beperkinge

Metodologiese beperkinge het voorgekom omdat daar geen gestandariseerde toetse vir Graad R-leerders beskikbaar is wat op letter-klankkorrespondering gebaseer is nie. Toetsing is nie 'n aanvaarbare onderrigpraktyk in hierdie fase nie, aangesien dit spanning by die jong leerder kan veroorsaak en negatiewe houdings en gevoelens jeens leer en skool kan bevorder. Onderrig in hierdie fase fokus nie op 'n eindproduk nie, maar is prosesgeoriënteerd en deur deurlopende waarneming word die onderrig beplan en aangebied.

Opvoedkundiges wat met leerders in hierdie fase werk, is oortuig daarvan dat die jong leerder deur sy reaksies en interaksie met ander baie beter toon hoe hy dinge verstaan en sy eie maak. Observasie is die erkende praktyk om leerders tydens die fase in vroeëkindontwikkeling te evalueer en te assesseer. Observasie was dan die belangrikste instrument om data tydens die gevallestudie te versamel, maar omdat dit baie tyd in beslag neem, is hierdie studie beperk tot slegs een groep.

Aangesien slegs 'n enkele klasgroep in die ondersoek gebruik is, het dit daartoe gelei dat slegs een onderwyseres die program geïmplementeer het. Die onderrigstyl van die onderwyseres het 'n definitiewe impak op die aanbieding gehad en moet in berekening gebring word.

'n Verdere beperking ten opsigte van observasie is dat resultate deur menslike faktore beïnvloed kon word. Hierdie beperking is hanteer deur van verskillende waarnemers gebruik te maak. Reflekerende en deurdringende gesprekke na afloop van elke aanbieding het helderheid en beter insig aangaande die verskynsel gebied. Die verskillende waarnemers het verskillende perspektiewe na vore laat kom en sodoende

is objektiwiteit verhoog. Deurlopende gesprekke en verskillende onderhoude saam met die literatuuroorsig het die geloofwaardigheid van die navorsing bevestig.

Buitefaktore soos die opvoedkundige insette van ouers, geletterdheid van ouers, enkelouers, tuisomgewings, leeragterstande by leerders en ander faktore is nie in berekening gebring nie.

4.6 Metodes van dataverwerking

Terre Blanche en Durrheim (1999: 139) sê: "There is no clear point where data collection stops and analysis begins – there is a gradual fading out and fading in of the other". Dataverwerking begin wanneer dataversameling begin. Die navorser het reeds in 'n vroeë stadium van die navorsing met dataverwerking begin, aangesien dit bygedra het tot beter strategieë vir die insameling van nuwe data (Miles & Huberman, 1994: 50). Die doel van dataverwerking is om die werklike gebeure en die verskynsel wat ondersoek word, in perspektief te plaas. Kwalitatiewe dataverwerking is 'n komplekse saak van seleksie, fokusinstelling, vereenvoudiging, die vorming van abstraksies en integrasie.

Die vertrekpunt in hierdie studie was die navorsingsvraag, naamlik:

- Hoe kan geletterdheidsontwikkeling in Graad R bevorder word?

Die navorser het ook herhaaldelik teruggekeer na verwante vrae wat na aanleiding van die literatuuroorsig na vore gekom het, naamlik:

- Watter aanwysingsisteme gebruik die jong kind om begrip te verkry van die geskrewe woord?
- Watter strategieë en vaardighede benodig die jong leerder om skrif te verstaan?
- Kan die jong leerder die skrifsimbole wat hy herken, toepas en gebruik?
- Hoe kan hierdie leerinhoud toepaslik vir die jong leerder aangebied word?

Data-analisering is die proses om sin te maak van data, dit betrek konsolidering, vermindering, interpretasie en konstruering van die bevindinge van die ondersoek. Insameling van data, analisering en interpretasie is 'n interaktiewe proses deurdat data geïdentifiseer word en lei daartoe dat relevante en betekenisvolle konsepte uit die data ontwikkel en aanvaar word (Merriam 1999: 178). Die proses van dataverwerking is voor, tydens en na data-insameling gevolg, is deurlopend in interaksie met mekaar en 'n ineenverveepte proses. Die aanbieding van die intervensieprogram wat op grond van die literatuuroorsig in breë riglyne ontwikkel is, is tydens elke aanbieding analiseer en aanpassings is gemaak om inligting te bekom wat relevant is om groter helderheid aangaande die navorsingsvraag te verkry. Die observasie en onderhoude is na afloop van elke sessie verwerk en nuwe areas en rigtings is genereer vir opvolging. Data en die analisering daarvan in hierdie studie is begrond in die werklikheid, het gefokus op natuurlike gebeure in natuurlike omstandighede sodat presiese kennis verkry kon word van wat in 'n Graad R-klas gebeur (sien Hoofstuk 5).

Die veldnotas, transkripsies van onderhoude saam met die vraelyste is herhaaldelik bestudeer om 'n holistiese beeld van die data te verkry. Data is gekodeer, dit wil sê die data is op analitiese en relevante wyses in geklassifiseerde, betekenisvolle dele opgebreek. Deur data te kodeer, is dit outomaties gereduseer en deur patrone, ooreenkomste, temas en teenstrydighede aan te teken, het hooftemas intuitief dog sistematies na vore gekom. Herkodering het daartoe gelei dat die navorser nuwe perspektiewe vanuit die data verkry het en dat dele opnuut vergelyk kon word en bymekaar gepas kon word. Die proses van kodering het gelei na identifisering van betekeniseenhede wat in verband met die teorie vanuit die literatuuroorsig gebring kon word.

Die betekeniseenhede is vergelyk en in kategorieë saamgegroepeer. Kategorisering is 'n proses van datareduksie: eenhede word klassifiseer deur dit met mekaar te vergelyk en saam te voeg wanneer dit op dieselfde verskynsel betrekking het. Eenhede en kategorieë is onderworpe aan 'n onophoudelike proses van verfyning tydens die navorsing. Die teoretiese raamwerk vanuit die literatuuroorsig het reeds sekere kategorieë aangedui, maar uit die empiriese studie het verdere kategorieë ontwikkel as deel van die proses van ontdekking. Die groepering van data in 'n algemene kategorie het 'n "clustering" of saamkoek van kategorieë tot gevolg gehad. Miles en Huberman

(1994: 249) sien die groepering en konseptualisering van objekte wat dieselfde patrone en karaktertrekke het as 'n proses om die verskynsel beter te verstaan.

Nadat die kategorieë deurdink, verfyn en met die navorsingsvraag in verband gebring is, is dit uiteengesit om gevolgtrekkings te maak. 'n Matriks is gebruik om die bevindinge van die waarnemers te vertoon. Kruisvalidasie toon die ooreenkomste tussen die onderhoude aan en triangulasie die ooreenkomste tussen die verskillende metodes. Strukturele samehang is verkry deur inligting logies en holisties te integreer. Die navorser het gepoog om teenstrydighede te verklaar en tot 'n sintese te kom. 'n Ketting van bewysvoering is nagestreef deur ryk, deeglike beskrywings van die navorser se oriëntasie en kennis, die bevindinge uit die literatuuroorsig en die empiriese studie.

4.7 Samevatting

Die navorser het gepoog om insig te verkry in hoe die sesjarige leerder inligting bekom, toepas en gebruik in die proses van geletterdheidsontwikkeling. 'n Benadering van opeenvolgende ontdekking is gevolg. Die ondersoek en verkenning van die leerders se interaksies met mekaar en ander, hul vrae, taal, reaksies en deelname tydens die toepassing van die intervensieprogram het 'n holistiese beeld gebied van die proses van geletterdheidsontwikkeling. Hierdie studie het gestreef om deur middel van literatuuroorsig, observasie, gesprekke, ongestruktureerde en semi-gestruktureerde onderhoude, die wêreld uit die gesigspunt van die Graad R-leerder te verstaan en te dokumenteer.

Hoofstuk 5

5 Die intervensie

5.1 Inleiding

Volgens die literatuuroorsig is dit duidelik dat die ontwikkeling van geletterdheid as 'n proses gesien word. Daar word wegbeweeg van leesgereedmaking omdat 'n gebalanseerde benadering tot geletterdheidsontwikkeling aanbeveel word. Volgens Strickland (1996: 32) behels 'n gebalanseerde benadering balans tussen:

- die ontwikkeling van vaardighede en die bevordering van begrip
- direkte en indirekte onderrig
- aandag aan inhoud en proses.

Die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (2002) hou 'n kurrikulum voor wat alle komponente van taalontwikkeling vir Graad R insluit en sekere beginsels van die holistiese benadering word reeds gevolg deurdat taalontwikkeling in alle aktiwiteite van die dagprogram geïnkorporeer word. Die HNKV dui egter ook aan dat die ontwikkeling van woordherkennings- en begripsvaardighede soos klankbewustheid, kennis van letter-klankkooreenstemming en samesmelting van letters, in Graad R aandag moet kry, maar dui egter nie aan hoe dit by die leerder ontwikkel kan word nie.

Verskeie navorsers in die veld van geletterdheid, gaan van die standpunt af uit dat fonemiese bewustheid gelyktydig met letter-klankkorrespondering ontwikkel moet word, onafhanklik en voordat daar met leesonderrig begin word, aangesien fonemiese bewustheid eerder as 'n voorvereiste van lees as 'n gevolg daarvan beskou word (Pressley 1998; Gunning 1996; Stanovich 1994; Clay 1994; Yopp 1992; Adams 1990). Woorde moet deur middel van klanke geleer word in plaas daarvan om net op die visuele geheue staat te maak om woorde te herken. Boeke, die voorlees en vertel van stories, rympies en taalspeletjies stimuleer klankherkenning in woorde, maar 'n begrip

intervensieprogram is daar van toepaslike onderrigstrategieë gebruik gemaak, nie net om effektiewe leer te bewerkstellig nie, maar ook om positiewe houdings te bevorder sodat die leerders lees met aangename gevoelens en genot kon assosieer.

5.2 Situasië-analise

Die kind is die vertrekpunt van onderrigbeplanning vir die vroeëkindontwikkelingsfase en die skool waar die intervensieprogram toegepas sou word, is vooraf besoek. 'n Uiteensetting van die beoogde program is aan die skoolhoof verduidelik en met haar leiding is 'n ondersoekgroep geïdentifiseer.

5.2.1 Die klasgroep

Die klasgroep is aangewys na aanleiding van die volgende kriteria:

- Alle leerders het gedurende die jaar ses geword en sou die volgende jaar skoolpligtig wees
- Die leerders sou hoofsaaklik na dieselfde laerskool vir Graad 1 gaan
- Die onderrig sou in een taal plaasvind, naamlik Afrikaans
- Geen onderbrekings van onderrig, soos verlof, is vir hierdie klasgroep vir die betrokke jaar voorsien nie
- Die onderwyseres is toepaslik opgelei, het die meeste ervaring in die skool en is besonder toegewyd
- Die onderwyseres behartig die skool se kurrikulumbepanning en is op die hoogte van UGO

Daar is ooreengekom dat die intervensieprogram by die normale dagprogram ingepas sou word en dat geletterdheidsontwikkeling volgens die bestaande handleidings van die Nasionale en Wes-Kaap Onderwysdepartemente hanteer sou word. Die klasonderwyseres sou steeds ten volle verantwoordelik wees vir alle onderrig, assessering en verslae van haar groep en sou ook alle aanbiedinge van die intervensieprogram self hanteer. Die onderwyseres het dokumente beskikbaar gestel in sake mylpale ten opsigte van geletterdheidsontwikkeling wat die leerders reeds bereik het, asook dokumente oor alles wat vorentoe aangebied en geassesseer sou word. Noukeurige inligting omtrent beplande temas, reeds bekende gediggies, liedjies en stories is oorgedra.

5.2.2 Die skool

Die skool bestaan uit vier preprimêre groepe en is geleë in 'n voorstedelike gebied wat leerders uit die stedelike sowel as uit die nabye landelike omgewing akkommodeer. Die ouers is hoofsaaklik uit 'n gemiddelde sosio-ekonomiese groep afkomstig. Sowat 50% van die ouers is albei werkende ouers en die nasorgfasiliteit van die nabygeleë laerskool word gebruik. Verskillende kultuur- en taalgroepe word in die skool geakkommodeer.

Gereelde kontak is met die ouers bewerkstellig aangesien die ouer die leerder daagliks in die klaslokaal kom haal het. Kwartaallikse afsprake met individuele ouers is gereël om die vorderingsverslae te bespreek, en gereelde oueraande is aangebied. Elke leerder het 'n boodskapboekie gehad waarin alle relevante inligting insake die leerder, die tema van die week, uitstappies, liedjies, rympies en spesiale aktiwiteite wat beplan is, weergegee is.

Al die onderwyseresse in die skool het preprimêre opleiding en is dus goed toegerus vir hul taak. Elke week is beplanning gedoen deur 'n gesamentlike bespreking van die tema en aktiwiteite van die daaropvolgende week. Die skool beskik oor die dienste van 'n voltydse remediërende onderwyseres wat leerders uit die verskillende klasgroepe onttrek om spesifieke hulp ten opsigte van agterstande te verleen. Verskillende bykomende programme word by die skool aangebied vir diegene wat dit nodig, byvoorbeeld Monkeynasticks (liggaamlike ontwikkeling), Lambert Fickprogram (visueel-

motoriese integrasie), spraak- en taalevaluering, gesigskerpte-oefeninge en 'n ouditiewe program.

5.2.3 Die onderwyseres

Die onderwyseres wat die intervensieprogram aangebied het, is 'n goed opgeleide persoon (P.O.S., D.O.S.K., H.O.D. Preprimêr), met 25 jaar ervaring waarvan 16 jaar by hierdie skool. Sy is entoesiasies omtrent haar werk en gretig om nuwe uitdagings te aanvaar. Sy het die leiding geneem om die kurrikulum in oorleg met die res van die personeel te beplan en te implementeer. Lesbeplannings is weekliks gedoen, kursusse en studiebyeenkomste, asook inisiatiewe van die Onderwysdepartement Wes-Kaap, is bygewoon om op die hoogte van alle nuwe tendense in die onderwys te bly. Beginsels van Uitkomsgebaseerde Onderrig (UGO) is sover moontlik toegepas en deurlopende assessering word gedoen.

Lesse is vooraf beplan, hulpmiddele vir aktiwiteite noukeurig uitgestal en toepaslike apparaat is gebruik. Die onderwyseres se agtergrond en opleiding in spesiale onderwys, het haar sensitief ingestel vir leeragterstande. Sy is toegewyd en met 'n oorvol klas en beperkte ruimte, gee sy hoë prioriteit aan 'n georganiseerde omgewing. Die informele onderrigbenadering is gevolg, maar vanweë die ingesteldheid en persoonlike styl van die onderwyseres, is presiese optrede van die leerders verwag. Klaskamerorganisasie soos die gebruik van werkgroepe, 'n klasleier, binne- en buitospelreëls, leerders se eie kontroliering van deelname aan opvoedkundige speletjies en 'n spesifieke sitplek op die mat vir elkeen, het die leerders onbewustelik onder verpligtinge geplaas wat onbevange vryspel teengewerk het. Die dagprogram was dikwels oorvol sodat daar nie tyd was vir die leerders om werklik met hul eie spel besig te wees, te fantasieer of hul eie planne ongestruktureerd te bedink nie. Leerders is ook dikwels om verskeie redes uit die gewone klassituasie onttrek en kontinuiteit is daardeur ingeboet wat weer onrustigheid en ongedissiplineerdheid in die hand gewerk het.

5.2.4 Die leerders

Die leerders is blootgestel aan 'n goed voorbereide program in 'n stimulerende omgewing. Die groep by wie die program geïmplementeer is, het uit 31 leerders bestaan. 15 leerders het uit huise gekom waar albei ouers werk, maar nie almal het van die nasorgfasiliteit gebruik gemaak nie.

Individuele verskille by leerders het voorgekom, maar agterstande is geïdentifiseer en die nodige verwysings ten opsigte van remediëring vir motoriese en visuele uitvalle is gedoen. Volgens die assesseringsverslae van die groep het die leerders reeds gedurende die eerste kwartaal (voor die intervensie), perseptuele blootstelling gehad. Die resultate van 16 leerders was voldoende ten opsigte van ouditiwe herkenning en dié van 8 leerders was voldoende op die visuele vlak. Volgens die vorderingsverslae van hierdie groep leerders en die onderwyseres se beplanning, is luister en reageer, kommunikasie, lees- en skryfvaardighede op verskillende wyses tydens die dagprogram hanteer.

5.2.5 Die klaslokaal

Die klaslokaal is gebou om 'n maksimum van 23 leerders te kan akkommodeer, maar 31 leerders is daarin onderrig. Die lokaal was dus oorvol en beweegruimte uiters beperk. Die beperkte ruimte het veroorsaak dat die leerders naby mekaar moes sit, hulle persoonlike ruimtes as gevolg daarvan binnegedring is en hulle aandag versteur is wat ongedissiplineerdheid in die hand gewerk het. Skeppende aktiwiteite is by 3 tafels aangebied, maar die leerders moes noodwendig op die vloer verf. Rakke vir verfprente, collage-artikels en die leerders se persoonlike besittings staan in die gang wat rondbeweeg met 'n verfprent, collage- of styselartikel om dit vir die onderwyseres te wys, bemoeilik het en spontane vertellings en besprekings aan bande gelê het.

Leerders was daarvoor verantwoordelik om self op te ruim. Naamlyste om take aan te dui, is vir hierdie doel aangebring. Skêre, kryt, papier, gom en noodsaaklike apparaat is met naamkaarte aangedui en is altyd op dieselfde plek gebêre. 'n Mat vir die aanbieding van besprekings en stories was in gebruik, maar is ook vir opvoedkundige speletjies soos legkaarte en passpele gebruik. Daar was ook 'n uitstalkis met 'n

aansteekbord vir plakkate, prente en apparaat in verband met die temabespreking. Wanneer die leerders in 'n groot groep op die mat bymekaar gekom het, het hulle altyd op dieselfde plekke in rye gesit. Die leerders is in verskillende groepe verdeel om die werksindeling te vergemaklik en hul opdragte is in groepe gegee met die gevolg dat individualiteit nie altyd in berekening gebring is nie.

Vryspel in die speelkamer was beperk as gevolg van die beperkte ruimte. Alhoewel die huishoekie die grootste speelarea gehad het, was dit klein vanweë die baie apparaat daarin, soos aantrekkere, slaapkamer en kombuisartikels, asook 'n studeerkamer met die rekenaar, telefoon en bandmasjien. Blokke kon slegs op die mat gebruik word en dit moes weer gebêre word voor 'n groeepaanbieding. Die boekarea was klein met die gevolg dat die boeke almal op mekaar gepak was. Daar was 'n groot ruimte vir tegnologiese en skryfaktiwiteite waar die leerders met krammasjien, skêre, tou, kleeflint, gaatjiedrukker en verskillende tekenapparaat kon eksperimenteer.

Omgewingskrif was oral. Die leerders se name is op die taaklyste, krythouers, kassies en prente teen die muur aangebring. Die meeste voorwerpe in die klas het naamkaarte gehad, byvoorbeeld muur, stoel, tafel, kas, telefoon, boekrak, deur, venster en andere. Sinne het ook voorgekom, soos : Hier skryf ek / Kom doen / Ek sien die speëltafel / Ek sien die gordyn / Ons speel ons kry kuermense / Ons praat oor – Sintuie. Woorde van gediggies en liedjies is teen die kaste opgeplak en klasreëls vir binne- en buitenspel teen die deur. 'n Alfabetkaart, getallelyn, verjaardagwense, dag en datum op die weerkaart en opvoedkundige speletjies is alles in skrif aangedui.

5.2.6 Opsommend

Preprimêre onderrig was die afgelope 20 jaar in die spervuur, omdat Provinsiale Departemente begin het om preprimêre onderrig af te skaal en klasse te sluit. In 'n poging om te bly voortbestaan, het preprimêre skole begin om hul dienste aan die gemeenskap uit te brei en hulself onmisbaar te maak. Die gevolg was oorvol programme, oorvol klasse, nasorgfasiliteite en die aanbied van spesiale dienste by die skool soos arbeids-, spraak-, fisio- en speltherapie. Sommige skole het selfs so ver gegaan deur ballet, karate, rekenaarkursusse, gimnastiek en ander bydrywighede aan te bied. Fondsinsamelings wat deur alle preprimêre skole organiseer moet word om

hulle fondse aan te vul, vereis verdere logistieke hulp van die onderwyseres. Dit het daartoe gelei dat daar deur allerlei bykomstige reëlins al meer druk op die onderwyseres geplaas word.

'n Kleiner klasruimte en meer leerders per klasgroep het ook veroorsaak dat elke onderwyseres aanpassings moes maak ten opsigte van die aktiwiteite, aanbiedingsmetodes en spele wat binne die beskikbare ruimte geakkommodeer kan word. Onderwyseresse by hierdie skool implementeer reeds die beginsels van UGO volgens eie inisiatief en die inligting wat by studiegroepe verkry is. Alhoewel elke skool, elke klas, elke onderwyseres en leerder uniek is, lei interne aanpassings wat by skole gedoen moet word, die informele benadering en die afwesigheid van doeltreffende handleidings daartoe dat groot verskille in die werklike situasie voorkom. Bogenoemde situasie-analise van die preprimêre klas waar die intervensie plaasgevind het, is myns insiens 'n betroubare weergawe van die gemiddelde tendens in 'n preprimêre klassituasie.

5.3 Die ontwerp en implementering van die intervensieprogram

Aangesien die klasonderwyseres self die intervensieprogram aangebied het, is die beplande program met haar bespreek. Intervensie is beplan vir twee maal per week tussen Mei en Oktober.

Die intervensieprogram wat beplan is, het hoofsaaklik op letter-klankkorrespondering gefokus. Dit is gedoen deur 'n letter wat 'n klank verteenwoordig, aan die hele klasgroep bekend te stel. Voorafbeplande lesse met toepaslike klankkaarte en die nodige apparaat vir vaslegging en aktiwiteite by die leerstasies is weekliks aan die onderwyseres voorgelê. Inligting aangaande die aanbieding, wat uit klassikale blootstelling en deur aktiwiteite in kleingroepies, bestaan het, is verduidelik.

Bekendstelling van die letter/klank aan die groot groep het tydens die besprekingskring op die mat plaasgevind. Dit kon doeltreffend aangewend word as 'n inleiding of afsluiting van die bespreking tydens die oggendkring. Die ideaal was dat die letter-klankkorrespondering sou inskakel by die tema van die week. Verskillende maniere om

aanknoping te vind, is tydens die aanbieding gebruik aangesien die intervensie ontdekkend en verkennend van aard is.

Die aanbieding in die klein groepies wat steun op mediëring en fasilitering (sien 3.5.2) het na die klassikale bekendstelling plaasgevind en is gebruik vir verdere vaslegging, individuele hulp en assessering. Terwyl die onderwyseres met 'n groepie op die mat besig was, het die res van die leerders onafhanklik aan toepaslike aktiwiteite by die verskillende leerstasies gewerk. Inligting in verband met die funksionering van leerstasies (sien 3.5.4) is aan die onderwyseres oorgedra.

Daar is besluit dat observasie as metode van data-insameling by Graad R-leerders, sou gebruik word. Die onderwyseres is versoek om tydens die aanbiedinge die leerders se begrip, gebruik, beleving en houdings ten opsigte van die inhoud, leermateriaal en aktiwiteite noukeurig waar te neem. 'n Informele gesprek is na elke aanbieding gevoer om die nodige inligting oor die aanbieding te verkry en om moontlike aanpassings ten opsigte van die program te bespreek.

5.3.1 Die teoretiese raamwerk

'n Teoretiese raamwerk wat saamgestel is uit die literatuuroorsig is gebruik vir die beplanning van die intervensieprogram, asook dit wat geobserveer moes word. Die volgende komponente is in berekening gebring:

5.3.1.1 Toepaslikheid

Toepaslikheid (sien 3.5.3) is in die program ingebou deurdat vertellings wat geskik was vir die begripvlak van die jong kind, gebruik is om inligting oor te dra. Die aktiwiteite wat beplan is, het verskillende vlakke van vaardighede vereis (deegspel, letterspeletjies, herken letters, nateken van letters, ens.). Onderwerpe gebaseer op die leerders se belangstellingsveld en dinge wat aan hulle bekend is, is gebruik as vertrekpunt vir aanbiedings, byvoorbeeld troeteldiere (Manie muis, Kietsie kat), speelgoed (Bennie bal, Petra pop) of ander bekende diere (Sarel slang, Robbie rob, Vinnie vis). Sommige aanbiedinge kon inpas by die tema van bespreking soos Tinie tand (tande), Sarel slang (herfs), Robbie rob (water) of die pop wat ek koop (dorp). Dit het die onderwerp outomaties binne konteks geplaas. Waar die aanbieding nie by die tema ingepas het

nie, is die storie deur die vra van relevante vrae, 'n kort gesprek, liedjie of rympie binne konteks geplaas. Die aanbiedinge was relevant omdat die leerders daarvan bewus gemaak is dat die letters wat bekendgestel is, in hul name, omgewingskrif, koerante, tydskrifte en boeke voorkom. Die grootgroep-aanbiedings is afgewissel met aktiwiteite by die leerstasies waar die leerders aktief kon deelneem, rondbeweeg en met mekaar interaksie kon hê.

5.3.1.2 Lesse

Die lesse wat tydens die intervensie gebruik is (sien 3.4.3; Bylae 2), is beplan om in 'n kort storievorm aangebied te word, aangesien alle jong leerders dit geniet, verstaan en hul aandag daardeur behou word. Die stories is gebaseer op karakters uit die leerders se belangstellingsveld (muis, vis, slang, kat, ens.). Elemente van aksie, emosie, humor en 'n gelukkige einde, is ingebou waar moontlik. Ander aanbiedingswyses soos die bekendstelling van die letter deur middel van alliterasie of 'n rympie (volgens internasionale voorbeelde) is gebruik om die leerders se reaksies waar te neem en sodoende die mees effektiewe aanknopingspunt te identifiseer.

5.3.1.3 Onderrig

Tydens die onderrig (sien 3.5.2) is die informele onderrigbenadering gevolg. Aanvanklik het elke aanbieding begin met 'n storie, oor 'n bekende karakter saam met toepaslike apparaat, vir die hele groep. Daarna het die leerders na die leerstasies gegaan waar hulle die aktiwiteite onafhanklik voltooi het terwyl die onderwyseres opvolgaktiwiteite in kleingroepe op die mat gedoen het. Drie lesse is aanvanklik beplan vir die bekendstelling van een letter-klankkombinasie, maar na die eerste aanbieding het dit geblyk dat twee lesse per letter voldoende was.

Die intervensieprogram het begin met die klanke wat maklik op ouditiewe vlak herken en benoem kan word. Uit ervaring is dit aan die navorser bekend dat die leerders die skuurders, naamlik /s / m / r /, maklik op ouditiewe vlak identifiseer. Hierdie letters is in die eerste drie aanbiedinge gebruik. Die letters is nie in alfabetiese volgorde bekend gestel nie, maar volgens die ouditiewe begrip van die leerders. Letters wat verwarring kon veroorsaak, soos b en g, is nie direk na mekaar hanteer nie. Geen toetsing is by die program ingesluit nie, aangesien die leerders deur hul reaksies en die gebruik van letters tydens aktiwiteite en vryspel kon toon hoeveel hulle verstaan en kan gebruik.

Die eerste letter-klankkorrespondering is integreer met die tema Herfs. Hoof- en kleinletters is gelyktydig bekend gestel, korrekte letterformasie is ingeef, herkenning van die klank (ouditief), sowel as die letter (visueel) is voorop gestel. Geleenthede is geskep om die letters in omgewingskrif, name, boeke, koerante en tydskrifte te herken. Die naskryf van die letter in die lug, op die mat en by die leerstasies (in styselap en modder of met deeg, verf of kryt) het ook aandag gekry. Liedjies en speletjies sou vir verdere vaslegging gebruik kon word, maar is nie in die intervensieprogram ingesluit nie, aangesien die tyd te beperk was.

8 klanke is by temas geïntegreer: 5 is met 'n storie gekombineer, vir 3 klanke is slegs 'n storie as aanknopingspunt gebruik en 1 klank is met 'n rymple en alliterasie gekombineer. 12 letters, maar 14 klanke is hanteer, aangesien /e/ en /ee/, asook /a/ en /aa/ tesame aangebied is. Die lesse is weekliks beplan soos die leerders se begrip uitgebrei het en aanpassings het voortdurend plaasgevind (Bylae 2).

5.3.1.4 Apparaat

Verskillende soorte konkrete apparaat (sien 3.5.4), soos poppe, 'n bal, 'n appel, 'n gevoelsak en prente is gebruik om die lesse aanskoulik te maak en die leerder se aandag te kry en te behou. Prentkaarte van die karakter wat die klank verteenwoordig met die toepaslike hoof- en kleinletter, het verdere toeligting verskaf. Die betrokke prentkaart is gebruik om die letter bekend te stel en is prominent in die klaskamer vertoon, alhoewel nie in alfabetiese volgorde soos met alfabetkaarte nie.

Voldoende skryfapparaat was in die skryfhoekie beskikbaar, so ook opvoedkundige spele met letters. Skryfapparaat was ook nodig sodat die onderwyser woorde en sinne wat die leerders gemaak het, kon skryf en die leerders kon sien hoe dit wat gesê is, geskryf word. Boeke met grootdruk is nie in die beplanning ingesluit nie, eerstens omdat sulke boeke nie beskikbaar was nie, en tweedens omdat gesamentlike leesaktiwiteite nie as toepaslik beskou is nie. Leeskaarte van die stories is wel voorsien vir speletjies en "parelees", maar die leerders kon dit op eie inisiatief gebruik. Praktiese take is beplan vir die leerstasies tydens kleingroeponderrig soos deeg- en modderspel, verf-, teken- en knipaktiwiteite, sorteer- en passpele, asook enkele werkvelle wat op assesseringstandaarde gebaseer is (Bylae 2).

5.3.1.5 Tyd

Tyd (sien 3.2.2) is in berekening gebring, want die leerders se konsentrasievermoë is nog beperk en lesse moes kort wees. Die lesse vir die intervensieprogram is beplan om 15 minute per aanbieding aan die groot groep en 5-7 minute elk vir 5 of 6 kleingroepies te duur om binne die bestemde tyd van die oggendprogram in te pas. Aangesien dit die onderwyseres se eerste ervaring met kleingroeponderrig was, het sy tydens die eerste lesse die leerders hivolgens georganiseer, sodat hulle aan die nuwe werkswyse gewoond kon raak.

5.3.1.6 Omgewing

Die omgewing (sien 3.5.4) is belangrik, want dit is veronderstel om die leerder uit te nooi om deel te neem, te ontdek en te eksperimenteer. Die intervensieprogram het nie die omgewing spesifiek betrek nie, behalwe dat die alfabetkaart teen die muur verwyder is. Die klaskamer het voldoende apparaat, soos vir preprimêre klasse voorgeskryf word, gehad. Die omgewingskrif, skryf- en boekarea en ander speelruimtes is onveranderd gelaat.

5.3.1.7 Genot en suksesbeleving

Genot en suksesbeleving is belangrike komponente wat by vroeëkindontwikkeling sowel as in geletterdheidsontwikkeling ingesluit moet word. Die intervensieprogram het deur middel van stories, speletjies en toepassingsaktiwiteite gepoog om genot te verskaf. Maklike aktiwiteite soos die soek van die korrekte letter, om met styselap en modder te eksperimenteer, om letters uit deeg te maak, is aangewend om te verseker dat elkeen sukses kon beleef. Moeiliker aktiwiteite soos die nateken van letters, invul van ontbrekende letters en te teken wat die woord sê (ek slaap, ek speel) het weer uitdagings aan die meer vaardige leerders gebied.

5.3.1.8 Aanpassings

Die onderwyseres het die lesse self aangebied, die kleingroepies ingedeel en die klasorganisasie waargeneem. Tydens die observasie is leemtes waargeneem en aanpassings is voortdurend gemaak. Die klein groepies het aanvanklik uit 8 leerders bestaan om sodoende minder groepies te hanteer, maar 'n aanpassing na 6 leerders

per groepie is gemaak. Dié grootte was makliker hanteerbaar en definitief meer effektief.

Die hoeveelheid lesse per letter is aangepas volgens die begripsvermoë van die leerders, en drie lesse is verminder na twee. Vir sommige letters was slegs een les voldoende. Waar die storienvorm nie gebruik is nie soos by /k/, /p/ en /t/, is meer of minder lesse beplan, maar nie noodwendig gebruik nie. Die lesse is aangebied soos dit deur die navorser voorgestel is met die nodige apparaat wat voorsien is.

Die teoretiese raamwerk is uitgebrei deur twee belangrike kategorieë by te voeg, naamlik liggaamlike beleving en integrasie. Hierdie kategorieë is nie in die intervensieprogram geïnkorporeer nie, aangesien die tyd wat toegewys is vir die aanbidding dit nie toegelaat het nie, maar die belangrikheid van hierdie kategorieë kan nie buite rekening gelaat word nie.

5.3.1.9 Liggaamlike beleving

Die jong kind leer deur spel, hou van beweging en ontdek deur middel van sy sintuie en liggaam. Liggaamlike ervarings is by sommige lesse, waar die leerders met styselap en modder gewerk het, ingesluit. Dit behoort egter meer geïnkorporeer te word deurdat ritmiese handeklap, liedjies, rympies, bewegings en speletjies gebruik word, byvoorbeeld spring of stamp jou voete as jy 'n /s/ hoor. Die leerder kan die letter met sy liggaam vorm, byvoorbeeld wys met jou liggaam hoe lyk /r/, /s/, /o/. In die les oor /v/ het die leerders die letter met verskillende liggaamsdele gevorm. Alle sintuie soos tas, ruik en proe saam met die ouditiewe en visuele ontwikkeling kan betrek word, byvoorbeeld deur aan die appel te voel, te ruik, en dit te hap wanneer 'n appel as apparaat gebruik word.

5.3.1.10 Integrasie

'n Geïntegreerde benadering is baie gepas vir die jong kind, omdat hy besig is om op verskillende wyses sistematies betekenis en begrip van die wêreld rondom hom te verkry (Faber & Van Staden 1997:16). Leerinhoud moet so beplan word dat dit op verskillende wyses tydens die dagprogram oorgedra en toegepas kan word, sodat die leerder op verskillende wyses daarmee kan eksperimenteer. Tydens vryspel word apparaat vir winkel-winkel uitgeplaas. Woorde van die letters wat reeds bekend gestel

is, word by artikels geplaas, soos pop, pap, mes, mat, kos, vis, kar. Die leerders kom koop met hul eie inkopielys. Pryse kan ook bygeskryf word, byvoorbeeld R3.00 of 5 sent. In die sandput word speelgoed wat met 'n /g/ begin eerste weggepak. By aktiwiteite kan die leerders wie se naam met 'n /m/ begin, eerste deelneem. Liedjies, onsinrympies en raaiselspeletjies kan ook effektief gebruik word om integrasie met ander aktiwiteite te bewerkstellig. Aan die einde van die dag is die voorlees van 'n storie wat by 'n letter pas effektief, byvoorbeeld "Krokkie Krokkedil" saam met die bekendstelling van /k/.

5.4 Dataverwerking

5.4.1 Observasie

Observasie het oor 'n tydperk van ses maande plaasgevind en die leerders is in verskillende situasies, op verskillende tye en deur verskillende waarnemers geobserveer om so 'n objektiewe beeld moontlik te verkry. Observasie het in drie siklusse plaasgevind. Elkeen word afsonderlik bespreek.

5.4.1.1 Siklus 1 - Kwalitatiewe bespreking van observasie deur die klasonderwyseres

Die lesse wat beplan is, was toepaslik vir die jong leerder, want die ontwikkelingsvlak, ervaringe en belangstellingsveld van die leerders is effektief in ag geneem. Die leerder se aandag is verkry, veral wanneer die les binne konteks geplaas is, soos die bal wat in die kas moes bly, want sy maat mag nie in die winter buite speel nie, tydens die temabespreking van winter. Die kort storietjies het die leerder se aandag dadelik getrek en konsentrasie is deurgaans goed behou. Leerders het gehou van die opwinding, beweging en het die stories met karakters wat elkeen 'n naam het soos Sarel slang, Manie muis of Robbie rob, geniet. Stories waar humor (nar) of emosie (rob) betrokke was, het groot byval gevind. Die storievorm was meer geslaagd as net 'n rympie. Alhoewel 'n rympie effektief vir genot, toepassing of vaslegging gebruik kon word, was dit nie genoeg om die letter-klankkombinasie oor te dra nie. Opvolgoefeninge in die vorm van speletjies was geslaagd, maar sommige leerders het die mimiekaktiwiteit te moeilik gevind. Lesse was ook effektief om kennis uit te brei, byvoorbeeld deur van boeke te vertel of in boeke te blaai oor slange, visse of diere.

Twee lesse per klank was voldoende, een les vir bekendstelling en een les vir opvolgwerk en vaslegging. Grootgroeponderrig wat vir die bekendstelling gebruik is en opgevolg is deur kleingroeponderrig, het goed gewerk. Die leerders moes eers aan hierdie metode van onderrig gewoond raak, want die jong kind wat individuele aandag nodig, is nie aan die begin van die jaar vir kleingroeponderrig gereed nie. Kleingroeponderrig het goeie organisasie geveer, die leerders moes 'n gestruktureerde klasroetine hê en take op hul eie kon doen. Sommige leerders was eers bang en skaam om betrokke te raak, wou elke keer seker maak of die taak by die leerstasie korrek uitgevoer is, maar het later effektief daarby ingeskakel. 'n Kleingroepie met 8 leerders soos in die eerste lesse, was nie effektief nie, en daar is gevind dat 6 leerders in 'n groep beter werk. Kleingroeponderrig is nuut vir preprimêre onderrig, maar bied geleenthede om individuele aandag te gee en maak die taak van assessering van leerders beslis makliker – “Ek het my kinders nog nooit so goed geken soos nou nie!” – aldus die onderwyseres.

Afwisseling van apparaat het die leerder se aandag getrek en apparaat soos die gevoelsak, poppe, appelmannetjie en modder het goed gewerk. Die gebruik van die witskryfbord saam met die les sodat die leerders kon sien hoe 'n woord wat hul self maak, geskryf word, was absoluut noodsaaklik. Die voorskryf van woorde terwyl die onderwyseres sê wat sy skryf en die leerders sien hoe die letters woorde vorm, is krities belangrik in die proses om letters met klanke te verbind soos dit by die bekendstelling van /t/ en /e/ na vore gekom het.

Ouditiewe diskriminasie ontwikkel nog; sowat die helfte van die leerders het baat gevind by die ouditiewe blootstelling. Die vorm en nateken van die letter was binne hul vermoë, die visuele beeld (grafeem) het 'n konkrete beeld gebied vir die ouditiewe klank (foneem). 'n Leerder het baie gou die ooreenkoms van skryfwyse by /r/ en /n/ geïdentifiseer deur op te merk: “Juffrou die /r/ lyk amper soos /n/”. Bekendstelling van hoof- en kleinletters gesamentlik was effektief en kon baasgeraak word. Probleme met ruimtelike oriëntasie is by sommige leerders uitgewys, links-na-rechts beweging in lees en skryf, het aandag verkry. Hulle het self tot die ontdekking gekom dat wanneer hul die letter anders geteken het, dit nie meer dieselfde letter was nie. Die leerders het die lesse geniet en het sukses ervaar met die uitwys van letters in omgewingskrif.

Sommige leerders wat alreeds blootstelling tuis gekry het deur boeties en sussies wat in die skool is, kan al lees en hulle kon wys wat hulle alreeds ken. Die leerders het sukses ervaar en voel groot as hulle kan “lees”. Hul belangstelling in skrif is geprikkel, want selfs na die bekendstelling van die eerste twee letters (/s/ en /m/), het ‘n leerder die volgende dag die koerant met die jongste nuus oor Mark Shuttleworth kom wys: “Juffrou ek weet dis ‘n /m/ en dis ‘n /s/”.

Volgens die onderwyseres was die lesse effektief omdat daar op die essensiële gefokus is. Sy getuig; “Ja, die kleuters wil graag leer en is beslis gereed vir letters en klanke”.

5.4.1.2 Siklus 2 – Kwalitatiewe bespreking van observasie deur die navorser

Die leerders se belangstelling is deurgaans geprikkel en hul aandag is behou. Die jong leerder het die stories geniet, want dit was op hul ontwikkelingsvlak, binne hul ervarings- en belangstellingsveld. Deur die letter aan ‘n karakter te verbind, kon die leerder met die storie identifiseer. Hulle het aandagtig geluister, veral wanneer emosie, humor en speletjies soos by /g/ en /a/ geïnkorporeer is. Sommige stories is maklik binne konteks geplaas, want dit het goed ingepas by die tema van bespreking soos /b/ vir bal wat nie in die winter buite kan speel nie of /p/ vir pop wat ek in die dorp gekoop het. Die rympe as aanknopingspunt was nie geslaagd nie. Die voorskryf van die letter sodat die leerder kan sien hoe dit wat gesê is, geskryf word, byvoorbeeld met die aanleer van /t/ saam met die tema Tande en /p/ by die artikels wat in die dorp gekoop is, die sinne wat die leerders met “ek” gemaak het, is goed verstaan. Sodoende is die leerders se samewerking verkry.

Muurkaarte van die letters wat reeds bekend gestel is, is in die klaskamer ten toon gestel, en die leerders kon dit gebruik om na te teken of daaroor te praat. Letters is maklik in omgewingskrif en in hul name herken. ‘n Leerder het die /s/ identifiseer aan die begin van die woord, maar toe daar na die opskrif “Stilte” gewys is, kon hy nie die woord sê nie. By die aanbieding van /e/ het al die leerders met oorgawe /e/ in die omgewingskrif gesoek en sommige leerders het tot 15 en 12 letters in die klas geïdentifiseer. Die leerders was entoesiasies, het van die aanbiedinge gehou, het sukses ervaar in die herkenning van letters en wou van woorde leer.

Aangesien elke leerder op sy eie plek op die mat gesit het tydens die bekendstelling van die letter aan die groot groep het die voorste leerders meer ondersteuning van die onderwyseres gekry terwyl dié in die agterste ry nie altyd aandag gekry het nie. Leerders het woelig geraak en belangstelling verloor as die les te lank was en daar te veel herhaling plaasgevind het. Twee lesse vir die bekendstelling van 'n letter was voldoende en die meeste leerders kon dit maklik visueel identifiseer en benoem, nateken en in omgewingskrif uitken. Die gebruik van koerante was effektief waar grootskrif soos advertensies van Spar, Shoprite, Pick'n Pay en Game gebruik is. Take by die leerstasies was binne die vermoë van die leerders en die vaardige leerders het eerste die teken- of skryfaktiwiteite voltooi terwyl die minder vaardige leerders die deegspel of verf verkies het. Hoe meer letter-klankkombinasies die leerders geken het, hoe meer entoesiasies was hulle om te wys wat hulle weet. 'n Leerder het sy voltooide werkvel met trots aan my kom wys met die woorde: "Juffrou ek kan lees: 'ek eet, ek speel, ek slaap'." (Bylae 3).

Die konkrete apparaat soos die bal, pop en appel het die leerders se aandag getrek. Waar meer sintuie, byvoorbeeld ook tas, benut is soos met die modder by /g/, het die kind onbewustelik geleer en het vaslegging plaasgevind. Die gebruik van leeskaarte is goed benut deurdat die leerders dit individueel, by groepspele en by nateken in die skryfarea kon gebruik, asook om vir die ouers te wys wat hulle kon lees. Die gebruik van 'n wit skryfbord of karton om die woorde of sinne wat die kinders gesê het, dadelik neer te skryf, was van groot hulp, soos in die sinne wat die leerders gemaak het, naamlik: "ek speel in die tuin / ek plant plantjies / ek pluk blomme / ek help vir pa". Met die bekendstelling van /g/, het 'n leerder dadelik gesê: "Juffrou dit lyk soos grond" en na die plakkaat by die besprekingstafel gewys. Die leerders was opgewonde om onsinsinne te maak en het die volgende self voorgestel: "Gawie gans is gaaf / Gawie gans teken met geel / Gawie gans gaap". Nadat die onderwyseres dit neergeskryf het, kon die leerders dit lees. Die leerders het so besef dat woorde wat gepraat word, geskryf en weer gelees kan word. Hierdie aktiwiteit het getoon dat die voorskryf van die woorde en sinne wat die leerder gee, krities belangrik is vir die verstaan van skrifsimbole. Woorde wat so op los kaartjies geskryf is, is weer in pakspeletjies gebruik. Dit blyk meer effektief te wees as om 'n woordelys vooraf te maak en gesamentlik te laat lees. Die leerders het dit moeilik gevind om in pare saam te werk en kon sommige toepassingspeletjies nie uitvoer nie. Die mimiekspeletjie het geeneen verstaan nie.

Voordat met die program begin word, behoort leerders genoeg oefening in ouditiwe persepsie te kry sodat ooreenkomste en verskille in woorde herken kan word, begin- en eindklanke maklik geïdentifiseer kan word, rymwoorde gemaak kan word, asook die analise en sintese van woorde begryp en toegepas kan word. Sommige leerders het probleme ondervind om die visuele beeld te verstaan, want hulle kon nie die ouditiwe klank vooraf identifiseer nie. Die leerders wat op ouditiwe vlak klanke kon identifiseer, het nie probleme met die toepassing van die letter by die klank ondervind nie. Die identifisering van die middelklank was te moeilik en die leerders kon dit nie ouditief benoem nie. Kombinerings met die visuele beeld sou hier van hulp gewees het. Die visuele beeld is 'n aanwysingsstelsel wat 'n konkrete beeld van dit wat ouditief waargeneem word, kan bied.

Klanke moet korrek uitgespreek word sodat die leerder dit korrek hoor, veral die sagte klanke (plossers) soos /b/, /t/, /p/, /k/ en /d/. Alliterasie was effektief om die letter bekend te stel. Hoof- en kleinletters is gelyktydig bekend gestel en dit was binne die leerders se begripsvermoë. Op visuele vlak moes die onderwyseres seker maak dat die lettervorm korrek aangeleer word, dit ingeoefen het om verkeerdheid te demonstreer sodat die leerder dit korrek kon nateken, veral ten opsigte van /b/, /g/, /e/ en /a/. 'n Verduideliking soos in die geval van /b/, het gehelp om verwarring en omkering te voorkom (die bal lê in die kas – trek streep af om kasdeur voor te stel en teken dan die ronding om bal aan te toon).

Die leerders het die /e/ in hul eie sinne herken toe die sinkaarte vertoon is. Een leerder het spontaan uitgeroep: "Juffrou almal lyk aan die begin eenders!". Die leerders kon die sinne maklik en korrek lees. Speletjies met letters van vilt, sandpapier, plastiek en letters vir magneetborde, asook paskaarte is geniet, want hulle kon die letters gebruik om eie woorde te maak (Foto – Bylae 3). Hulle het ook vir mekaar vrae gevra en mekaar gehelp, byvoorbeeld: "Dis nie 'n /b/ nie!" Die sintese van klanke deur letters bymekaar te voeg om 'n woord te vorm, asook die analise van woorde om die klanke te benoem wat by die letters pas om sodoende uit te vind wat die woord sê, kon hul na soortgelyke situasies oordra. Eie skrif het wel voorgekom, maar aangesien skrif nie aangemoedig is tydens vryspel nie, was dit min. Wanneer skryfapparaat by die leerstasies uitgeplaas is, het die leerders met letters eksperimenteer, geskryf en dit gelees: "Juffrou kyk wat ek geskryf: 'ek eet kos' " (Tekeninge – Bylae 3).

Meer en doeltreffender apparaat sou leerders meer betrokke gemaak het en die gebruik van meerdoelige apparaat soos handskoenpoppe, stokpoppe, maskers en prente word aanbeveel. Letter-klankkorrespondering behoort ook uitgebrei te word na ander aktiwiteite soos musiek, beweging, stories en vryspel – iets wat in hierdie program nie waargeneem is nie. Die ruimte vir die boek- en skryfarea was uiters beperk, was nie stimulerend nie en leerders was dus nie gemotiveerd om hier verder te eksperimenteer of te ontdek nie. Alfabetboeke en maklike leesboeke was wel in die boekarea, maar al die boeke was op mekaar gepak met die gevolg dat die leerders nie daarvan bewus was nie. Slegs een leerder het van die boekarea gebruik gemaak tydens die hele observasietydperk.

Kleingroeponderrig verg noukeurige beplanning en inoefening van die leerders om onafhanklik te werk. Die onderwyseres het kontrole gehou deur na elke kleingroepie op die mat, eers by al die leerstasies aandag te gee en ondersteuning te bied. Onderrig van 'n kleingroepie op die mat behoort nie langer as 5 minute te duur nie en die ruiling daarna 'n verdere 2-3 minute, maar tydens hierdie aanbiedinge het dit nie so gerealiseer nie. Take was maklik, dog uitdagend en stimulerend sodat leerders dit self kon afhandel en sukses ervaar. Werkvleë is gebruik, maar afwisseling is gebied en manipulerende take wat verskillende sintuie betrek het, is ingesluit. Dit behoort nog meer geïnkorporeer te word. Leerstasies is effektief aangewend om assessering uit te brei en aktiwiteite vir visuele diskriminasie, voor-agtergrondherkenning, ruimtelike oriëntasie, links-na regs skryfrigting is ontwerp en suksesvol gebruik.

Lyste woorde was nie toepaslik nie en kon maklik tot drilwerk gelei het in gevalle waar die leerders die woorde oor en oor moes lees. Die leerders se eie woorde op leeskaarte het beter begrip gebied van geskrewe woorde. Leeskaarte is met sukses gebruik. Toepaslike leesboeke was nie beskikbaar nie maar die doel van die program was ook nie om die leerders te leer lees nie.

Alhoewel die aanbieding deur middel van 'n kort storie nodig was om die leerders se aandag te trek, het die leerproses nie om die storie gegaan nie, maar wel om die letter en toepaslike klank. Die doel van die les, naamlik bekendstelling, moes altyd in gedagte gehou word. Die styl van die onderwyseres het definitief 'n inpak op die aanbieding gehad. Dit het getoon dat die onderwyseres die sukses van die leerproses

bepaal. Wanneer daar op die kennis en inhoud gefokus word, en nie op die leerder nie, is die aanbiedinge nie meer toepaslik vir jong leerders nie. Daar is 'n fyn balans tussen informeel en formeel en in preprimêre onderrig moet spesifiek gewaak word teen te formele aanbiedings, want wanneer die leerder nie genot ervaar nie, nie aandag gee en saamwerk nie, vind geen leer plaas nie.

5.4.1.3 Siklus 3 – Kwalitatiewe bespreking van observasie deur die onafhanklike waarnemer

Die storievorm was effektief om dadelik die leerders se aandag te verkry en die inhoud is in konteks geplaas deurdat dit by die temabespreking ingeskakel het soos met /g/ by die tema van grond. Die naam wat aan die letter gekoppel word, soos Gawie gans, het die leerders met die karakter laat identifiseer en het ook geleentheid gebied om die hoofletter bekend te stel. Dit was 'n goeie idee om die woorde neer te skryf soos die leerders hul eie woorde gemaak het, sodat hul kon sien hoe dit wat gesê is, geskryf word, byvoorbeeld grond, gat, gogga, geel. Ontdekking het plaasgevind, want die leerder het die beginklank gehoor en gesien. Alliterasie bevorder die links-na-regs-oogbeweging. Die lees van die volsin op die leeskaarte by die storie, is op die geheelmetode gebaseer, want die klanke, woorde en sinne is geïnkorporeer.

Die leerkrag moes 'n duidelike besef van die doel van die les gehad het en presies geweet het wat sy met die les wou bereik het. Die onderwyseres wat die leerders in haar klas ken, moes aanpassings maak om die lesinhoud by haar groep te laat inpas. Daar moet gewaak word teen abstrakte aanbieding waar die leerders net sit en luister. Leerders behoort meer aktief betrokke te wees deur byvoorbeeld 'n maat te soek wat dieselfde woordkaart het, 'n woord wat by sy woord pas te soek, raai-raai of ander wegsteekspeletjies te speel. Die aanbieding van die les was te lank, te veel herhaling en omslagtige verduidelikings het die leerders belangstelling laat verloor. Een van die klein groepies was 12 minute met kleingroepbespreking besig in plaas van die beplande 5 minute. Kleingroeponderrig was egter noodsaaklik vir individuele aandag en verdere vaslegging, maar die konsentrasievermoë van die klein kind moet in ag geneem word.

Die apparaat was doeltreffend en aanskoulik, maar moes reeds met die begin van die storie gebruik word om die leerders se aandag onmiddellik te trek. Modder in die bak kon verskillende sintuie betrek het deurdat die leerders met hul vingers soos gans kossies soek, dit ruik en ervaar. In die volgende les kon die leerders die appel gekou en geproe het en /aa/ gesê het as hulle daarvan gehou het. Ouditiewe ontwikkeling behoort in hierdie stadium (vierde kwartaal) goed gevestig te wees. Die leerders het nie probleme ervaar om die letter met die klank te kombineer nie, kon die letter benoem en dit korrek nateken. Vaslegging van die klank kon deur 'n speletjie verbeter word, byvoorbeeld Gawie gans sê: "/g/, /g/, /g/" of net "gggggggg", die appel is bly toe iemand hom koop en sê: "/aa/aa/aa/". Prominente aandag kan aan die korrekte skryfwyse gegee word deur te verduidelik hoe die letter geskryf word terwyl dit demonstreer word, byvoorbeeld die appel lê op die tafel (maak die sirkel), keer dat dit nie afrol nie deur 'n boek langsaaan te sit (trek die streep van bo na onder). Lees- en skryfrigting het genoeg aandag gekry en is vasgelê. Die leerders was ontvanklik en het begrip van skrif verkry. Hulle het sukses ervaar en het belangstelling en begrip van letters en woorde getoon.

Daar moet gewaak word teen 'n te formele aanbieding. Die onderwyseres se persoonlike styl en ingesteldheid het hier na vore gekom. Die leerders moet genot ervaar in die leerproses om positiewe gevoelens jeens woorde, skrif en lees te verseker. Die jong kind leer deur sy sintuie. Liggaamlike ervarings kan uitgebrei word deur die leerders in die tuin in die grond te laat voel, die gras te ruik en soos gansie te loop terwyl hy die geluide van gansie maak. Mond-, keel- en lipoefeninge verdien meer aandag om uitspraak te verbeter. Liggaamlike beleving en aktiewe deelname kan meer beklemtoon word deur die letter met die liggaam te vorm, ritmies hande te klap of voete te stamp saam met die uitklank van woorde. Woorde wat met dieselfde klank begin of eindig, kan in kleuterdreun gesing word of die woorde van bekende liedjies kan aangepas word om onsinliedjies te maak. Integrasie moet deur die loop van die dagprogram plaasvind sodat die vaslegging tydens spel kan plaasvind en moet in enige program van vroeëkindontwikkeling beklemtoon word.

5.4.1.4 Bespreking

Die data wat deur middel van observasie vir die verskillende kategorieë van die intervensieprogram gegenereer is, word in onderstaande tabel voorgestel:

Kategorieë	Siklus 1	Siklus 2	Siklus 3
Toepaslikheid	P	P	P
Lesvorm – Storie	P	P	P
Onderrig – Informeel	-	N	N
Onderrig – Grootgroep	P	P	P
Onderrig – Kleingroep	N / P	P	P
Apparaat	P	P / N	P / N
Tyd	-	N	N
Liggaamlike Belewinge	-	P / N	N
Integrasie	-	-	-
Genot en Sukseservaring	P	P	P
Omgewing	-	N	-
Sleutel			
P	Positief		
N	Negatief		
-	Nie waargeneem nie		

Tabel 5.1: Observasiedata

Die toepaslikheid, die storievorm, die genot en sukseservaring van die intervensieprogram is as positiewe in al drie siklusse geïdentifiseer.

Negatiewe aanduidinge word vervolgens bespreek :

Die lesse was soms te lank en te veel tyd is in beslag geneem deur onnodige herhalings en organisering, die leerders het woelig geraak en belangstelling verloor. Die bekendstelling van die letter aan die hele klas was effektief, maar het slegs geslaag wanneer die aanbieding nie te lank was nie. Die onderwyseres het onbewustelik inhoud

herhaal wanneer sy op die inhoud begin fokus het in plaas daarvan om op die begrip van die leerders te fokus. Al drie waarnemers het saamgestem dat daar deurentyd gewaak moet word dat die hantering van die klein groepies nie te veel tyd in beslag neem nie. Kleingroeponderrig was vir die onderwyseres 'n nuwe aanpassing en sy het dit aanvanklik negatief ervaar. Hoe meer sy en die leerders aan die nuwe werkswyse gewoond geraak het, hoe meer het sy dit positief en as 'n belangrike hulpmiddel, veral ten opsigte van individuele begeleiding en assessering ervaar. Die apparaat wat gebruik is, was effektief, maar die onafhanklike waarnemer beklemtoon dat multi-sensoriese ervarings soos tas, ruik en proe meer uitgebrei kan word. Liggaamlike belewing behoort meer ingesluit te word en musiek, spel en bewegingspele moet gebruik word sodat leerders taal ook deur middel van die liggaam kan beleef. Die oorvol klaslokaal, die beknopte boek- en skryfarea het lees en skryfaktiwiteite nie na wense gestimuleer nie. Die omgewingskrif was te veel en moet eerder geleidelik uitgebrei word sodat die leerders verstaan dat die woorde 'n boodskap dra. Integrasie is nie spesifiek in die intervensieprogram toegepas nie, maar dit is 'n noodsaaklike komponent van vroeëkindontwikkeling wat in die dagprogram geïmplementeer moet word sodat leer spontaan en onbevangen dwarsdeur die dag kan plaasvind.

5.4.2 Onderhoude

Onderhoude is met verskillende rolspelers gevoer. 'n Semi-gestruktureerde onderhoud is met die onderwyseres en die onafhanklike waarnemer gevoer na afloop van die program. Laastens is 'n onderhoud met die Graad 1-leerkrigte van die leerders wat die program deurloop het, gevoer. Die onderhoude het spesifiek op die ontwikkeling van die leerder en die program gefokus. Vervolgens word hierdie onderhoude bespreek en die ooreenstemmings tussen die preprimêre leerkrigte en die Graad 1-leerkrigte word deur middel van kruisvalidasie aangetoon.

5.4.2.1 Kwalitatiewe bespreking van die semi-gestruktureerde onderhoud met die klasonderwyseres en die onafhanklike waarnemer

Die lesse was toepaslik vir die jong leerders, aangesien dit by hul ontwikkelingsvlak, belangstellings en ervaringswêreld aangesluit het. Die storievorm was uiters geskik vir die jong leerders omdat die stories, prente en konkrete apparaat die leerinhoud eenvoudig, dog stimulerend oorgedra het. Leerders begryp nog net op konkrete vlak en

die gebruik van visuele hulpmiddele is noodsaaklik. Apparaat soos 'n skryfbord of karton om die woorde neer te skryf terwyl dit voorgesê word, is nodig om die visuele beeld saam met die ouditiwe oefening oor te dra. Aktiewe deelname soos hande klap, voete stamp, spring, dramatisering van stories, dansies en liedjies kan geïnkorporeer word om meelewing en genot te verskaf. Die tema het 'n waardevolle aanknopingspunt gebied, maar dit was nie altyd moontlik om die storie by die tema wat bespreek word, te laat inpas nie. Die leerders is in hierdie ontwikkelingsfase leergierig en was entoesiasies om deel te neem.

Op kognitiewe vlak het ontwikkeling plaasgevind, want die leerders het begrip getoon van skrif en het verstaan dat woorde 'n boodskap dra, veral na die demonstrering van hoe woorde geskryf word. Hulle kon die letters maklik identifiseer, dit met die werklikheid verbind en die betekenis van geskrewe materiaal verstaan. Ouditiwe ervaringe deur die klanke foneties uit te spreek, het bygedra tot die geslaagdheid van die lesse en die visuele beeld het inskerping en vaslegging van die ouditiwe gebied. Die leerders behoort dus 'n sekere vlak van ouditiwe ontwikkeling te bereik voordat met letter-klankkorrespondering begin word. Die leerders kon die klanke onderskei en die prent by elke klank het verder bygedra tot die herkenning daarvan.

Op motoriese gebied was die take binne hul vermoë en hulle het sukses behaal. Aanbiedings moet alle sinne betrek om die leerproses effektief te maak. Taservaringe is abstrak, maar kan uitgebrei word deur die hantering van letters uit sandpapier, deeg en vilt. Tong- en lipbeheer kan ontwikkel word deur die korrekte spraakklanke te oefen. Die korrekte sitposisie, potloodgreep en handdominansie word vasgelê deur middel van aktiwiteite by die leerstasies. Lateraliteit en posisie in die ruimte het aandag gekry deur die korrekte vorming van die letters: dit moet doelbewus verduidelik, gewys en geoefen word. Interaksie met maats is belangrik, want leer by maats vind informeel, sonder spanning en spontaan plaas.

Die leerders toon groot individuele verskille in Graad R, aangesien hul uit verskillende ervaringswêreldes kom en daarom word die benutting van klein mikrogroepies aanbeveel. 'n Gestruktureerde klasroetine om kleingroeponderrig te laat slaag, is nodig. Die leerders moet take by die leerstasies onafhanklik kan voltooi. Sommige leerders het dit moeilik gevind om nie die onderwyseres te pla terwyl sy met 'n groepie

op die mat besig was nie. Kleingroeponderrig het egter uitstekende geleenthede vir individuele hulp, vaslegging en assessering gebied. Hoe kleiner die groepie, hoe vinnger kon ruilings plaasvind en hoe beter was die kontrole.

Die onderwyseres wat die leerders in haar klas ken, behoort self toepaslike aanpassings te maak. Een letter per week is nie'n effektiewe wyse van aanbieding nie, maar die leerders se begrip en vordering is 'n aanduiding of lesse herhaal moet word en of progressie moet plaasvind. Die moeilikheidsgraad moet aanpas by die leerders se vermoëns. Sintese van klanke is 'n redelike gevorderde aktiwiteit, so ook die identifisering van die middelklank. Hierdie identifisering kan met die visuele simbool wat die konkrete beeld verskaf verbind word. Analise van woorde kan konkreet aangebied word met behulp van merkers om elke klank uit te pak soos /k/a/t/. Sodra die leerders genoeg letters by die klanke kon pas, het hulle eie woorde gebou. Dit wat hul in een situasie kan doen, kan hul spontaan ook na 'n soortgelyke situasie oordra; dan behoort die leerders gereed te wees om self skrif te ontsyfer. Wanneer hul sukses daarmee behaal, dien dit as 'n motivering om skrif verder op hul eie te ontdek.

Die leerders se konsentrasievermoë en aandagspan is kort en lesse moet daarvolgens aangebied word. Die oggend vroeg is die beste tyd vir aanbieding. Die aktiewe aard van die jong leerder moet in berekening gebring word en liggaamlike belewinge behoort 'n sterk komponent van die lesse in Graad R te wees. Aktiwiteite om entoesiasme en genot vir boeke en lees te bevorder, moet integreer word in die hele dagprogram. Die Graad R-leerder is leergierig en is gereed om van letters en klanke te leer. In die derde kwartaal wanneer die leerders alreeds aan 'n vaste roetine gewoond is, die ouditiewe ontwikkeling al goed gevestig is en hulle gereed is vir meer uitdagings, kan letter-klankkorrespondering effektief onderrig word.

5.4.2.2 Kwalitatiewe bespreking van die ongestruktureerde onderhoud met Graad 1-onderwyseresse

Aangesien die navorser geen leidende vrae gevra het nie, het die 4 Graad 1-klasonderwyseresse van die leerders wat die letter-klankkorrespondering die vorige jaar in Graad R ervaar het, spontaan begin praat oor die positiewe ervarings met leerders wat aan Graad R-onderrig blootgestel is. Slegs 2 leerders uit 'n groep van 30 leerders het nie dié voorreg gehad nie. Positiewe ervarings behels aanvaarding van gesag,

maklike inskakeling by die formele skoolsituasie, emosioneel onafhanklik en aanvaarbare gedrag in 'n groep. Verskillende preprimêre skole beklemtoon verskillende aspekte, byvoorbeeld sommige leerders kan onafhanklik take voltooi, sommige is baie handvaardig en sommige is weer taalkundig goed ontwikkel. Onderwyseresse kan aan die optrede van die leerders sien watter "soort" onderwyseres hulle in Graad R gehad het. Spesifieke riglyne vir Graad R-onderrig, sonder om die aanbieding- en onderrigmetodes in te boet, behoort spesifieke voordele vir die leerders in te hou.

Die onderwyseresse was nie daarvan bewus watter leerders in Graad R aan die program deelgeneem het nie en het eers na ses weke in Graad 1 hul indeling van leesgroepe gedoen. Nadat die navorser die afspraak gereël het, het hulle die plasing van die leerders wat aan die program deelgeneem het, nagegaan. Daar is gevind dat die 31 leerders wat aan die program blootgestel is, as volg in Graad 1 se beste leesgroepe ingedeel is: 9 leerders in klas 1, 9 leerders in klas 2, 6 leerders in klas 3 en 7 leerders in klas 4. Alhoewel almal in die sterk groep vir lees is, is hulle nie noodwendig in die sterk groep vir wiskunde nie. Die leerders is entoesiasies, het ywerig aan lees deelgeneem en wou graag wys wat hulle alreeds ken en sê: "Juffrou, Juffrou daar staan /m/ /a/ - dis ma, en dis op, en dis bal". "Hulle kan net nie ophou om woorde te soek wat hulle ken nie". Dié leerders ken hul klanke en kan die kennis na ander woorde oordra om so self te ontdek wat nuwe woorde sê. Wanneer die leerder kennis maak met letter-klankkorrespondering, is daar soveel geleenthede waar hierdie kennis spontaan vasgelê en uitgebrei kan word dat die kind homself eintlik leer, deur byvoorbeeld die herkenning van letters in name, in advertensies en op die TV. Hulle kan klanke wat hulle ken manipuleer en kan dit wat hul op een plek toepas ook op ander plekke toepas.

Die onderwyseresse beaam dat dit 'n definitiewe voordeel is as die letters en klanke reeds in Graad R aandag kan kry, maar dan moet "klanklesse nooit as 'n bedreiging ervaar word nie". Lesse moet "anders" wees as in Graad 1, die leerder moet genot en sukses ervaar, moet "uitsien na die letter-storie wat hul nou weer gaan hoor". Konkrete apparaat, 'n kort, eenvoudige storie, liggaamlike beleving, omgewingskrif en spel behoort inkorporeer te word. 'n Program moet gebalanseerd wees en alle komponente van taalontwikkeling, naamlik luister, praat, kyk en skryf, insluit. Hulle stel selfs "'n reseppie" voor wat gevolg behoort te word: "Beklemtoon eers die ouditiewe

identifisering, dan visueel en laastens die korrekte lettervorm". Dit is belangrik dat die ouditiwe ontwikkeling goed vasgelê is en dat klanke foneties korrek uitgespreek word. Alle enkelklanke byvoorbeeld klinkers, medeklinkers en maklike dubbelklanke soos /aa/, /ee/, /oo/ en /uu/ kan bekendgestel word. Hoof- en kleinletters kan gelyktydig hanteer word, met meer beklemtoning van die kleinletter deur die identifisering en nateken daarvan. Klanke wat verwarrend is, moet ver uitmekaar bekendgestel word, sodat die een eers goed vasgelê kan word.

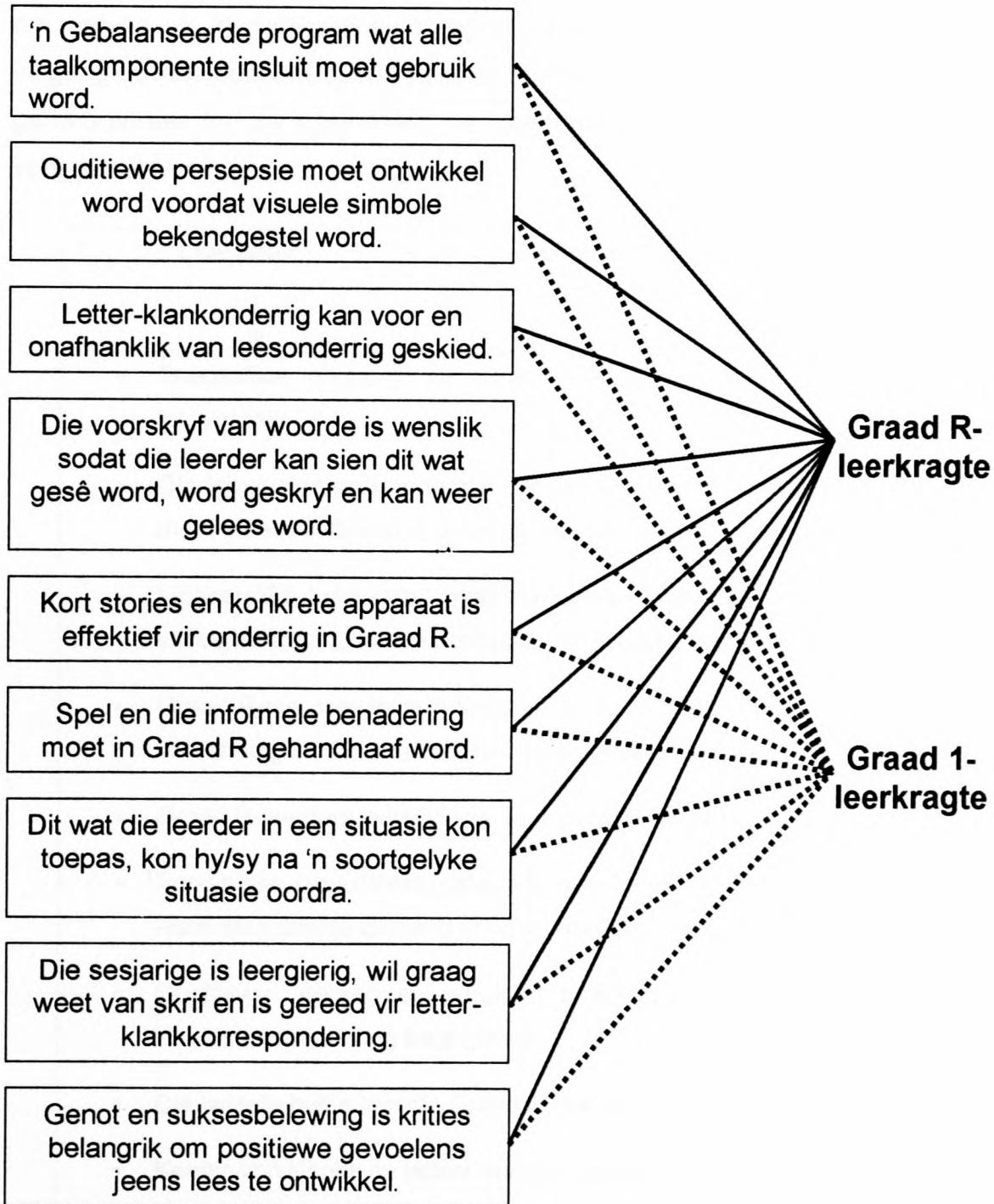
Die uitskryf van woorde en sinne wat die leerder sê, sodat hy kan sien wat gesê word, kan geskryf en weer gelees word, is die mees effektiewe wyse om begrip vir skrif te laat ontwikkel. Flitskaarte moet glad nie gebruik word nie en geen drillwerk behoort gedoen te word nie. Die onderwyseresse stem almal saam dat die leerder klanke, woorde en lees moet geniet, en dat positiewe gevoelens jeens lees en boeke krities belangrik is. Laastens, 'n ernstige dog dringende aanbeveling: "Die leesboek moet vir Graad 1 "gebêre" word, want daarna sien die Graad 1-leerder met verwagting uit".

5.4.2.3 Bespreking

Die Graad R-onderwyseresse het aangedui dat vanweë die groot verskille wat by jong leerders voorkom, hulle individuele begeleiding en hulp benodig. Die leerder is die vertrekpunt en die leerder se begrip en gebruik van inligting behoort aan te dui hoe en wat onderrig kan word. Multi-sensoriese ervarings, interaksie met mekaar en integrasie van 'n geletterdheidsprogram moet tydens die dagprogram geïnkorporeer word. Die Graad 1-leerkragte beklemtoon dat die korrekte skryfwyse van letters en die fonetiese uitspraak van klanke gebruik moet word en stem saam dat kennis van letters en klanke 'n definitiewe voordeel vir leesonderrig inhou. Hulle is dit eens dat lesse in Graad R anders moet wees as in Graad 1 en beklemtoon dat geen drillwerk, flitskaarte, leeslyste en leesboeke in Graad R gebruik moet word nie. Hulle is oortuig daarvan dat spesifieke riglyne vir onderrig in Graad R slegs tot voordeel van die leerders kan wees.

Kruisvalidasie is gebruik om die ooreenstemmings ten opsigte van die data wat deur die onderhoude met die Graad R-onderwyseresse en die Graad 1-onderwyseresse gegenereer is, aan te toon. Hierdie ooreenstemmings beklemtoon die noodsaaklike aspekte wat deur die betrokke onderwyseresse geïdentifiseer is om by geletterdheidsontwikkeling in Graad R in berekening te bring.

5.4.2.4 Kruisvalidasie van onderhoude

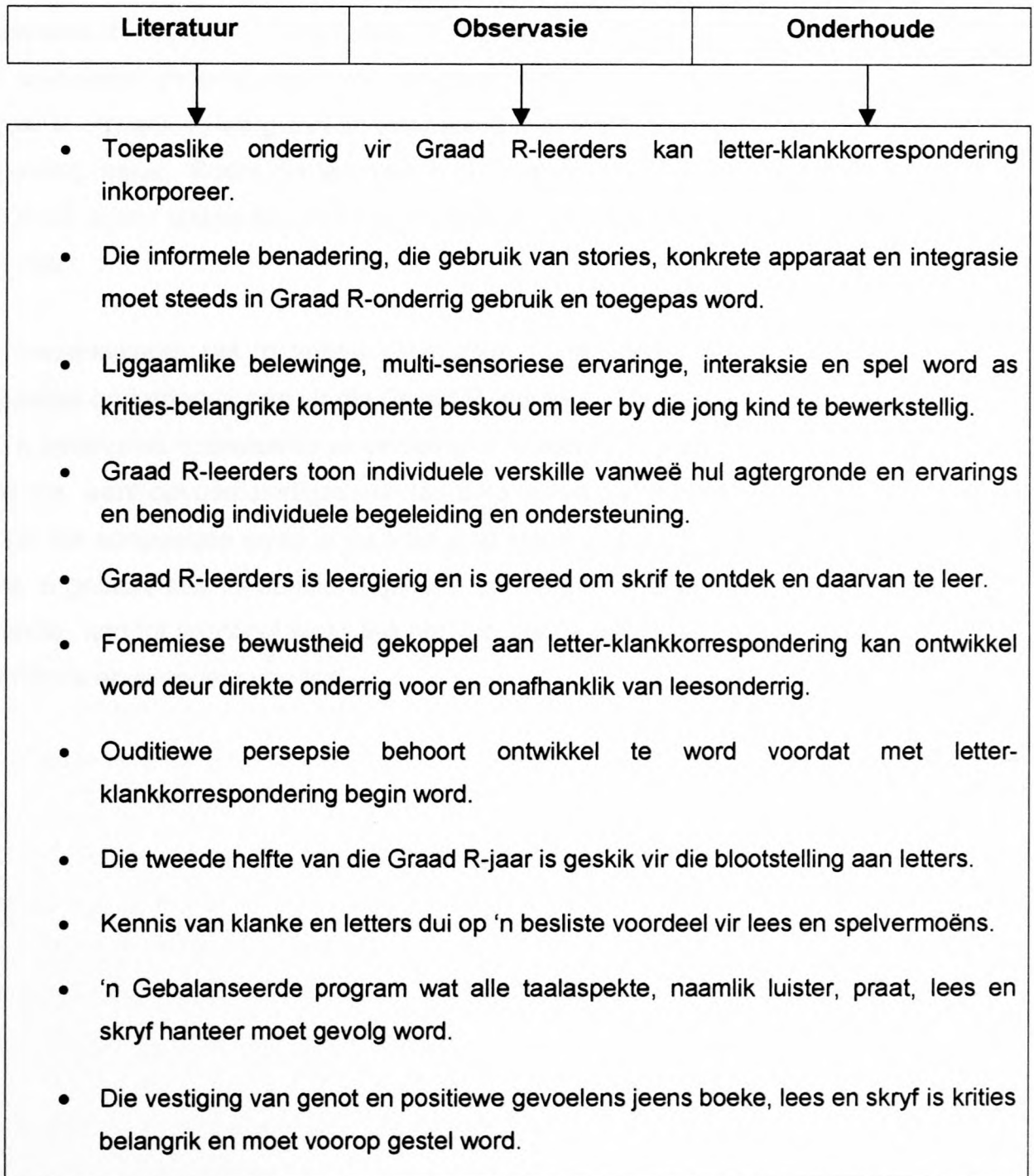


Figuur 5.1: Kruisvalidasie van onderhoude

5.4.3 Metodologiese triangulasie

Triangulasie van data afkomstig uit verskillende bronne is toegepas om konsekwentheid te bewys en word vervolgens aangedui. Die drie metodes, naamlik die literatuuroorsig, die observasie wat oor 'n tydperk van ses maande by 'n Graad R-klas gedoen is en

onderhoude wat met verskillende rolspelers gevoer is, bied 'n waardevolle vertrekpunt om riglyne vir 'n geletterdheidsprogram daar te stel. Die konsekwentheid van die inligting bevestig die betroubaarheid en hierdie aspekte word as belangrike komponente geïnkorporeer by die riglyne wat vir geletterdheidsontwikkeling vir Graad R-leerders voorgestel word.



5.5 Samevatting

Bogenoemde besprekings lei die navorser tot die gevolgtrekking dat die Graad R-leerder beslis gereed is om in letter-klankkorrespondering onderrig te word. Die assosiasie van 'n letter of letters met 'n klank, bied versterking van fonemiese bewustheid en kan 'n positiewe bydrae lewer tot die suksesvolle beheersing van die leesproses in Graad 1. Fonemiese bewustheid saam met letter-klankkorrespondering kan suksesvol onderrig word voor en onafhanklik van leesonderrig. Die Graad R-leerder is ontvanklik, leergierig en stel belang in dinge rondom hom, wat die skrif van sy omgewing insluit. Sodra die leerders 'n paar letters kon herken, was hulle ook in staat om dit op ander plekke te identifiseer. Sodoende is spontane leer deur hierdie kennis bevorder.

Die onderwyseres het 'n krities belangrike rol te vervul by die aanbieding van 'n toepaslike onderrigprogram vir die Graad R-leerders. Die informele onderrigbenadering wat 'n belangrike voorwaarde vir onderrig in Graad R is, mag nie buite rekening gelaat word nie, want opvoedkundiges van leerders in hierdie ontwikkelingsfase besef terdeë dat dit die aangewese wyse is waarop jong kinders leer. Letter-klankkorrespondering binne 'n gebalanseerde aanbiedingswyse om geletterdheidsontwikkeling in Graad R te bevorder, kan tot voordeel wees nie net van die Graad R-leerder nie, maar ook vir alle gebruikers en skeppers van taal.

Hoofstuk 6

6 Bevindings en aanbevelings

6.1 Inleiding

Na aanleiding van die literatuuroorsig en die empiriese ondersoek word sekere bevindings gemaak. Hierdie bevindings en die implikasies daarvan vir die onderrigsituasie in Graad R, word vervolgens bespreek. Op grond van hierdie bevindings word aanbevelings vir 'n geletterdheidsprogram vir Graad R-leerders gedoen.

6.2 Bevindings

6.2.1 Bevindings ten opsigte van die onderrigmetode

Leerders in hierdie fase van ontwikkeling benodig 'n spesifieke onderrigbenadering om die leergebeure suksesvol te laat verloop. Die jong kind se kort konsentrasievermoë en aandagspan, asook sy aktiewe aard, maak dit noodsaaklik dat toepaslike onderrigstrategieë gebruik word om hom effektief by die leerproses te betrek. Die didaktiese beginsels vir vroeëkindontwikkeling is tydens die intervensie toegepas en die informele onderrigbenadering is gevolg. Kort stories en konkrete apparaat het die leerder se aandag getrek en behou. Spel, interaksie en genot het meegehelp om die leerder se samewerking te verkry. Indien die jong leerder se unieke aard ontken word, toepaslike onderrigstrategieë nie aangewend word nie, bly positiewe ingesteldheid, suksesbeleving en intrinsieke motivering agterweë. Belangrike leergeleenthede vir die jong leerder wat in sy ontvanklikste stadium is, gaan dan verlore (sien 3.5.2).

'n Multi-sensoriese benadering is essensieel om die leerder by die leertaak te betrek. Die jong leerder leer met sy liggaam en ervarings behoort nie net die ouditiewe en visuele ontwikkeling in te sluit nie, maar alle sinne moet gebruik word. Wanneer die leerder lank moet stilstaan, passief is en net moet luister en kyk, verloor hy belangstelling,

put geen genot uit die leersituasie nie en vind geen leer plaas nie. Hoe meer sintuie by die leerproses betrek word, hoe beter vind leer plaas. Die jong leerder leer deur ontdekking en eksperimentering en wanneer hy dinge kan ervaar deur te voel, proe en ruik, word sy ervaringswêreld uitgebrei en word begrip bevorder (sien 3.5.3).

Die jong leerder is aktief van aard en hou van beweging. Deur liggaamlike belewinge by die lesaanbiedinge te inkorporeer word die leerder se aandag verkry en sy fisieke vaardighede soos ruimteoriëntasie, lateraliteit en liggaamsbewustheid, asook koördinasie en spierversterking word terselfdertyd bevorder. Aktiewe deelname deur liggaamlike ervaringe laat leer meer suksesvol plaasvind (sien 3.2.1).

Spel is die wyse waarop die jong leerder sin en begrip van die wêreld rondom hom verkry. Taal en dus ook skrif word op 'n natuurlik wyse gebruik en ontdek deur spel. Interaksie met mekaar, deur saam deel te neem, eie spel te inisieer en te eksperimenteer, is belangrike komponente in die leerproses van die jong leerder. Om dit te bewerkstellig is 'n stimulerende omgewing, genoeg tyd en aanmoedigende begeleiding nodig. Wanneer die speelruimte beperk is en die tyd te min is om onbevange by spel betrokke te raak of as die onderwyseres te besig is, word hierdie leergeleenthede ingeboet. Die boek- en skryfarea kon beter benut word om begrip van skrif te bevorder, en meer toepaslike apparaat wat aantreklik aangebied is, was nodig. 'n Oorvol area het die leerder verwar, keuses bemoeilik en leerders het belangstelling verloor. Wanneer 'n area weer te min aanbied, word die leerder ook nie gemotiveer om deel te neem nie. In die boekarea kon alfabetboeke, grootdrukboeke en tydskrifte waarin die reeds bekende letters voorgekom het, saam met die algemene boeke wat altyd daar beskikbaar is, geplaas word. Die skryfarea wat die leerder moet aanmoedig om te skryf behoort gepaste woordkaarte, letters en skryfapparaat te bevat. Advertensieblaaie met grootdrukletters waarop die leerders sekere letters moes omkring, is baie geniet en kon ook in die skryfarea geplaas word vir verdere ontdekking. Skrif in die skryfarea kon verder aangemoedig word deur dit met spelaktiwiteite te kombineer soos die skryf van inkopielyste (dorp), briefies vir oma en opa (bejaardes) of deur skool-skool te speel. Die onderwyseres het dus 'n belangrike rol te vervul om spel te laat gebeur en so effektiewe leergeleenthede vir die leerders te skep (sien 3.4.4; 3.5.4).

Klassikale aanbiedings vir die bekendstelling van die letter-klankkombinasie en kleingroepaanbiedings vir individuele begeleiding was effektief. Die leerders het gehou van die aanbiedings in die groot groep waar almal saam na die storie kon luister en die lettervorm bekend gestel is. Die opvolgwerk in die kleingroepie het weer vir die onderwyseres die geleentheid gebied om elke leerder se vermoëns en beperkinge deeglik te verken en te assesseer. Kleingroeponderrig is noodsaaklik om individuele ondersteuning te bied deur middel van mediëring, hulpverlening en die aanspreek van ontwikkelingsverskille (sien 3.5.2).

Kleingroeponderrig verg deeglike beplanning, want die leerders moet onafhanklik by die leerstasies kan werk en in staat wees om by 'n georganiseerde en gevestigde klasroetine in te pas. By toetrede tot Graad R is die leerders nie gereed vir kleingroeponderrig nie. Gedurende die tweede kwartaal wanneer die klasorganisasie (bêreplek van verfprente, kryt, skêre ens.) asook die roetine (wanneer een taak voltooi is, gaan hy na die volgende taak) bekend is, kan kleingroeponderrig ingestel word. Meer klein groepies met minder leerders elk was meer effektief as minder, maar groter groepe. Met die groter groepe is meer tyd in beslag geneem om elkeen 'n beurt vir deelname te gee, met die gevolg dat die leerders by die leerstasies die onderwyseres kom onderbreek het om vrae te vra of take te kom wys, iets wat steurend was. 'n Klein groepie met ses of vyf leerders het 'n korter tyd vir individuele onderrig in beslag geneem. Ruilings kon vinniger plaasvind en elke ruiling kon benut word om aandag en ondersteuning by die leerstasies te bied. Op so 'n manier is beter kontrole gehandhaaf en samewerking verkry. Kleingroeponderrig impliseer deurdagte beplanning van die onderwyseres, maar dit is tot voordeel van elke leerder omdat individuele begeleiding en assessering bewerkstellig word (sien 2.6.4; 3.5.4).

Suksesvolle deelname van leerders by die leerstasies is die resultaat van aktiwiteite wat noukeurig en weldeurdag beplan is. Aktiwiteite by die leerstasies moet nie te lank neem of te vinnig afgehandel word nie, nie te moeilik of te maklik wees nie, maar moet steeds uitdaging bied en stimulerend wees. Wanneer die leerders entoesiasies was om deel te neem en in staat was om take onafhanklik en suksesvol te voltooi, het onafhanklike leer plaasgevind. Aktiwiteite wat die verskillende vermoëns van die leerders betrek het en ook versterking van die onderrig kon bied, het bygedra tot suksesvolle leergeleenthede (sien 3.5.4).

Omgewingskrif is 'n erkende bron van inligting in die leerder se ontwikkeling van geletterdheid en leerders is reeds van kleinsaf bewus van skrif. Omgewingskrif dra dus by tot die begrip van skrif, maar dit moet selektief aangewend word sodat die leerders weet wat die woorde sê. Dit is oneffektief om woorde oral aan te bring as die leerder nie die betekenis daarvan ken nie. Wanneer woorde bekendgestel word, moet die leerders deeglik bewus gemaak word van wat elke woord sê, byvoorbeeld kryt / kwas / skêr / papier dui die bêreplek van onderskeie artikels aan. Bekendheid met letters, bv wanneer die leerders 'n bepaalde letter in omgewingskrif moes gaan uitwys, het hulle meer oplettend gemaak vir skrif in die klaskamer. Van die leerders kon nie die woorde identifiseer wat die hele jaar in die klaskamer opgeplak was nie en het ook geen belangstelling daarin getoon nie. Te veel onbekende omgewingskrif verwar die leerder of maak hom so gewoond daaraan dat hy dit nie raaksien nie (sien 2.5.2).

Interaksie met mekaar het die geletterdheidsproses bevorder omdat die jong kind graag vir ander vertel wat hy weet. Die leerders was opgewonde om hul kennis van skrif met hul ouers, met mekaar en met ander te deel. Hulle het ook tydens die voltooiing van take by die leerstasies met maats gekommunikeer, wat weer verdere vaslegging gebied het. Die vrye omgaan met mekaar wat deur die informele onderrigbenadering bewerkstellig word, brei leergeleenthede uit en bevorder begrip (sien 3.4.3).

6.2.2 Bevindings ten opsigte van die onderrigprogram

Die leerders het 'n beter begrip van letters en klanke verkry indien die lesse binne konteks geplaas is en dit vir hulle sin gemaak het. Die leerders het die kort stories wat gebruik is, verstaan, hul aandag is dadelik verkry en belangstelling is gewek. Waar die tema as aanknopingspunt gebruik is, byvoorbeeld by die temas van tande en ons dorp, is die bekendstelling verstaan, want die woorde is gesê, geskryf en by die regte artikel gepas. Die ideaal sou wees om elke letter deur middel van 'n storie en 'n toepaslike tema aan te bied, maar dit was nie haalbaar nie, aangesien sommige temas alreeds behandel was. Vrae en vertellings kan egter gebruik word om leermateriaal binne konteks te plaas. Waar leerinhoud binne konteks geplaas is, het dit bygedra tot begrip en kon die leerders die verband tussen die letter en die klank maklik begryp (sien 2.4.1; 3.4.3).

Tydens die eerste lesse van die intervensieprogram is leeskaarte met die storie (Rob) en 'n woordelys van bypassende woorde vir gesamentlike lees gebruik (Bylae 2). Daar is bevind dat die leerders as gevolg van individuele verskille nie almal daarvoor gereed was nie. Gesamentlike lees sou onbewustelik aanleiding kon gee tot herhaling en 'n meer formele onderrigstyl wat tot spanning by die leerders kan lei. Los woordkaarte is gebruik waarmee die leerders passpele, raai-raai, soek-jou-maat en "Snap" kon speel. Dit ondersteun die bewering dat onderrig in Graad R nie volgens 'n maklike Graad 1 kan plaasvind nie (sien 3.4.2).

Die klanke (foneme) wat die leerders ouditief kon benoem, is maklik met die visuele beeld (grafeem) verbind. Die hoor van die eerste en laaste klank in 'n woord, asook die besef dat een woord anders klink as 'n ander, is die begin van ouditiewe persepsie van klanke. Wanneer die leerder besef het dat woorde in kleiner dele opgebreek kan word en die klank aan die begin of einde van 'n woord kon identifiseer, is geen probleme ondervind om dit met die letter te verbind nie. Onderrig in letter-klankkorrespondering berus dus op die leerder se voorkennis en ouditiewe vaardighede. Die bekendstelling van letters is beplan volgens die volgorde van die ontwikkeling van die leerders se ouditiewe vaardighede. Daar is begin met letters wat maklik ouditief identifiseer kon word en daarom vind letter-klankkorrespondering nie in alfabetiese volgorde plaas nie (sien 2.7).

Die konsonante aan die begin van bekende woorde, is in die eerste lesse deur middel van alliterasie bekend gestel. Die visuele beeld (letter) het 'n konkrete beeld van die ouditiewe klank gebied, die leerders het dit onmiddellik verstaan en met die klank wat abstrak is, verbind. Alhoewel eindklanke op ouditiewe vlak eerste herken word, was die herkenning van letters aan die begin van woorde meer effektief. Die leesrigting is terselfdertyd bevorder en die leerders het, nadat slegs 'n paar konsonante bekend was, begin om 'n begrip van skrifsimbole te verkry (sien 5.4.1).

Die konsolidering van fonemiese bewustheid word bevorder deur letterkennis. Die leerders kon begin- en eindklanke ouditief identifiseer, analise en sintese van woorde korrek weergee, maar het dit moeilik gevind om die middelklank op ouditiewe vlak in 'n woord te herken en te benoem. Die ouditiewe identifisering van die middelklank is 'n gevorderde aktiwiteit en is verbeter deur die gebruik van die visuele beeld. Na die

bekendstelling van ongeveer 10 konsonante, is begin met die bekendstelling van klinkers wat in die middel van woorde gebruik word. In daardie stadium kon die leerders die middelklank makliker identifiseer. Ouditiewe identifisering ook in onbekende woorde, het verbeter nadat die foneem (klank) met die grafeem (letter) in verband gebring is. Hierna het die leerders aktiewe en spontane belangstelling in skrif begin toon (sien 5.4.1).

Die voorskryf van woorde en sinne sodat die leerders kan sien dit wat gesê word, word geskryf en bly behoue, bevorder die verstaan van skrif. Wanneer die leerders eie woorde of sinne gemaak het en wat die onderwyseres dan neergeskryf het sodat hulle dit kon sien, het leerders 'n beter begrip van skrif laat kry. Woorde wat tydens die lesse van /t/ en /p/ geskryf is om by die artikel te pas, het aan die leerders meer begrip gebied van geskrewe woorde as die woorde wat voor die tyd op leeskaarte uitgeskryf is, soos die geval was in die lesse in die begin van die intervensieprogram. Tydens die les oor /e/ en /ee/, het van die leerders onmiddellik die skrif wat in hulle sinne geskryf was, herken, benoem en korrek geles (sien 5.4.1).

Eie skrif ontwikkel soos die leerder se kennis van letters uitbrei en hy weet hoe om hulle te gebruik. Eie skrif word geskryf soos die kind die gesproke taal hoor en sê, dit wil sê foneties, en stem nie noodwendig ooreen met die korrekte skryfwyse nie. Eie skrif wat deur die leerders ontwikkel word, gee 'n aanduiding van hoeveel letters die leerder ken. Die leerder se begrip van letters, woorde en die gebruik van skrif, word hierin weerspieël en lewer 'n waardevolle bydrae vir die toepaslike assessering en beplanning van lesse. Belangstelling in skrif en pogings om dit self te gebruik, bied waardevolle geleenthede om positiewe gevoelens jeens skrif, lees en leer te bevorder. Aanvaarding en prys dra by tot die versterking van die leerder se selfbeeld (sien 2.5.2).

Die hoofkarakter wat in die storie gebruik is, was 'n natuurlike aanknopingspunt vir die bekendstelling van die hoofletter saam met die kleinletter. Die leerders kon die letters in hul name en in ander skrif herken. Toe die hoofletter /E/ gedemonstreer is, het hulle die onderwyseres se naam op grond daarvan herken. Alhoewel die hoofletter nie so prominent soos die kleinletter hanteer is nie, was die prentkaart met beide letters van genoeg hulp om die letters sonder verdere vrae onafhanklik te gebruik (sien 3.4.3).

Die leerders het gou verstaan dat elke letter 'n spesifieke skryfwyse het. Die korrekte skryfwyse van elke letter is saam met die bekendstelling van daardie letter aangebied, maar inoefening en deurlopende kontrolering daarvan was nodig. Die korrekte skryfwyse van elke letter moes gedemonstreer word, geoefen word sodat die leerders dit korrek kon uitvoer. Sommige letters wat verwarring kon veroorsaak, veral ten opsigte van posisie in die ruimte, het presiese verduideliking saam met die demonstrering daarvan geverg, byvoorbeeld by /b/ is daar verduidelik dat die bal in die kas lê (trek eers die regaf strepie vir die kas) en dan word die bal binne in die kas geteken. Die korrekte skryfwyse van elke letter is saam met die letterklankkorrespondering bekendgestel. Die leerders kon dit saam met die onderwyseres in die lug nateken en dit met verskillende media by die leerstasies en in spel herhaal (sien 3.5.4).

Dit wat die leerder in een situasie kon baasraak, kon hy na soortgelyke situasies oordra. Sodra die leerder drie letters bymekaar gevoeg het en die woord self kon sê, kon hy dit met ander woorde ook doen. In daardie stadium het hulle met letters begin eksperimenteer en mekaar se woorde geles. Indien al die letters van ander drie-letterwoorde bekend was, kon die leerder dit op sy eie lees. Na die bekendstelling van /a/ en /e/, het die leerders woorde begin bou, letters gemanipuleer en woorde geskryf wat hulle self uitgedink het. Hierdie aktiwiteite het getoon dat die leerder in staat is om sy letterkennis op sy eie wyse te gebruik en toe te pas. Dit het 'n belangrike implikasie vir die leerproses, want dit dui daarop dat leer op 'n natuurlike wyse bevorder is en die basis vorm van onafhanklike leer (sien 5.4.2).

6.2.3 Bevindings ten opsigte van die leerders

Die leerders het die aanbiedings van die stories baie genotvol gevind. Die kort stories was op die ontwikkelingsvlak van die leerders, het aangesluit by hul ervaringswêreld en het gehandel oor dinge waarin hul belangstel. Die aksie, humor en emosie wat in verskillende stories na vore gekom het, het die leerders se aandag getrek en behou, sodat die leerinhoud wat deurmiddel van die storie oorgedra is, verstaan en onthou is. Die hoofkarakter in elke storie het die leerders daarmee laat identifiseer en het daartoe bygedra dat die letter met die karakter en die klank assosieer is (sien 3.4.3).

Die gebruik van die rympie was nie so suksesvol nie, want alhoewel die leerders die rympie geniet het en later geken het, het hulle nie veel aandag aan die betrokke letter en klank gegee nie. Die geskrewe woorde was te veel en hulle het nie daarin belanggestel nie. Rym vestig die aandag op die ouditiewe aspek van taal eerder as op die visuele komponent en die rympie kon meer suksesvol as toepassing of afsluiting gewees het (sien 5.4.1).

Die Graad R-leerder dui self aan deur sy reaksies of hy die leermateriaal kan verstaan, ken en gebruik. Die leerder is die vertrekpunt en wanneer hy die leermateriaal verstaan, behou dit sy aandag, stel hy belang om meer te weet en word dit spontaan in spel gebruik. Sommige letters kon kort na mekaar aangebied word, want een les was voldoende om die letter te leer ken, waar daar by ander letters meer herhaling moes plaasvind. Die moeilikheidsgraad, die toepassing deur middel van intergrasie met spelaktiwiteite deur die loop van die dag, maats wat alreeds kan lees en 'n ondersteunende volwassene is enkele faktore wat bydra tot die begrip wat die leerders van skrif verkry. Dit impliseer dat elke groep leerders volgens eie tempo vorder en dat geen twee klasse dieselfde hanteer kan word nie (sien 3.4.1).

'n Voorbeeld van die skryfwyse van die hoof- en die kleinletter, het bygedra dat wanneer die leerder nie 'n letter kon herroep nie, hy/sy na die prentkaart kon kyk, die korrekte assosiasie kon maak om so die letter te identifiseer, byvoorbeeld die /s/ in "Stilte" is benoem nadat die leerder op die prentkaart gesien het die letter vertel van Sarel slang. Die prominente vertoon van die prentkaart met die karakter wat die klank beklemtoon, en die korrekte skryfwyse van die hoof- en kleinletter, was 'n hulpmiddel vir die leerders wanneer hulle self wou skryf (sien 2.5.2).

Die leerders het die aanbiedinge geniet, entoesiasies saamgewerk en was gereed vir die onderrig van letter-klankkorrespondering. Hulle was betrokke by dit wat aangebied is, letters en woorde het vir hulle sin gemaak en die begrip en konsepte van skrif en skrifsimbole is bevorder. Hulle het sukses ervaar met die toepassingsaktiwiteite, was entoesiasies om letters in skrif te wys en na te teken. Hulle wou graag vir ander wys dat hulle weet wat woorde sê en het 'n goeie begrip verkry dat skrif gelees kan word en 'n boodskap dra. Geen formele onderrig soos die gebruik van leesboeke, leeslyste en gesamentlike leesaktiwiteite was nodig nie. Slegs leeskaarte, omgewingskrif, die

voorskryf van woorde en sinne wat hulle gemaak het en eie skrif is gebruik om die begrip dat skrif gelees kan word, te vestig. Die leerders se belangstelling in boeke, skrif en woorde is geprikkel en definitief uitgebrei. Die leerders wat aan die program deelgeneem het, het beslis 'n voorsprong in Graad 1, aangesien hulle met entoesiasme wou toon wat hulle alreeds ken en was oorgehaal om te begin lees (sien 3.4.2; 5.4.2).

6.2.4 Bevindings ten opsigte van die aanbiedings

Sodra die onderwyseres se fokus van die leerders na die inhoud van die les verskuif, is die aanbieding nie toepaslik vir die jong leerder nie. Lesse word te lank as gevolg van herhalings om inhoud vas te lê en om korrekte antwoorde te verkry. Wanneer die lesse te lank was, het die leerders belangstelling verloor en woelig geword. Verlies aan belangstelling en onbetrokkenheid by die leermateriaal, kon vermy gewees het deur doeltreffende dog eenvoudige aanpassings te maak soos deur die leerders te laat hande klap of net 'n beweging te laat doen. Wanneer die onderwyseres spesifieke resultate wou behaal, gaan leergeleenthede dikwels verlore en negatiewe gevoelens kan na vore kom deurdat die leerder nie aan die verwagtinge wat aan hulle gestel word, kan voldoen nie (sien 3.5.2).

Spesifieke opleiding hoe om fonemiese bewustheid en letter-klankkorrespondering te onderrig is noodsaaklik, veral ten opsigte van die fonetiese uitspraak van klanke en die korrekte demonstrering van die letters (sien 5.4.1.2).

Konkrete apparaat is gebruik om die leerders se aandag te trek en te behou. Vir elke letter is 'n prentkaart van die karakter wat die klank voorstel met die toepaslike hoof- en kleinletter daarby aangebring sodat die leerder 'n verwysing het wanneer hy/sy dit wou gebruik. Die toepaslike apparaat het ook bygedra tot beter begrip en die leerder in staat gestel om die leerinhoud met die werklikheid in verband te bring. Die skryfbord waarop die onderwysers die woorde wat die leerders gemaak het, geskryf het, het leerders se begrip vir skrif en skrifkonsepte definitief bevorder.

6.3 Tekortkomings

6.3.1 Tekortkomings in die program

Tydens die intervensie het sekere tekortkomings in die program na vore gekom.

Die onderwyseres het nie die intervensieprogram beplan nie en was op geen manier betrokke by die ontwerp daarvan nie. Die gevolg was dat die lesse vir haar onbekend en vreemd was en alhoewel sy dit 'n week voor die aanbieding daarvan gekry het, het sy dit nie haar "eie" gemaak nie. Tydens sommige aanbiedinge het sy telkens die voorgestelde les nagegaan om seker te maak dat sy dit korrek volg. Wanneer sy hierdeur oogkontak met die leerders verloor het, is die leerders se aandag afgelei en het hulle woelig geraak. Dit het weer aanleiding gegee tot onnodige herhalings en vermanings met die gevolg dat die les wat vir 1 uur (grootgroep en kleingroep) beplan was, soms baie langer geneem het.

Aangesien 'n beperkte tyd, naamlik 1 uur per aanbieding, vir die intervensieprogram ingeruim was, is toepaslike liedjies, dansies en bewegings nie ingesluit nie. Liggaamlike belewinge is noodsaaklik vir die jong leerder en dit was dus 'n groot tekortkoming.

Multi-sensoriese ervarings is ook nie na wense benut nie, aangesien dit baie tyd in beslag neem om elke leerder te laat voel, proe of ruik en dan oor sy ervaring te laat praat. Multi-sensoriese ervarings behoort sover moontlik aandag te kry.

Integrasie met alle aktiwiteite waar die letters en klanke inkorporeer kon word, is noodsaaklik. Die skryf van woorde, lees van etikette, speelkaarte, wegsteekspeletjies en alle taalspeletjies moet deur die dagprogram geïnkorporeer word. Voorlees van 'n storie waar "die letter van die dag" in die titel of in die storie herhaal word, sal die leerders aanmoedig om die letter in boeke te soek of te wys, byvoorbeeld by die bekendstelling van /v/ sou die storie: "Ek is 'n vis", goed geïntegreer kon word. Wanneer bekende letters en veral 'n nuwe letter bekendgestel is, is dit noodsaaklik dat dit weer herhaal en op ander wyses en in ander situasies vasgelê word.

Die ideaal sou wees dat elke onderwyseres haar eie lesse beplan, eie inisiatief en kreatiewe idees gebruik om sodoende elke leergeleentheid te benut om die leerders optimaal by die leerproses te betrek.

6.3.2 Tekortkomings in die ondersoek

Die toepassing van die program as deel van die gevallestudie by een klasgroep het die navorser wel in staat gestel om 'n grondige ondersoek te doen, maar daardeur moes die ondersoek noodgedwonge slegs op een onderwyseres met 'n spesifieke aanbiedingstyl fokus. Die aanbieding van die onderwyseres speel 'n deurslaggewende rol in die sukses van die onderrig in vroeëkindontwikkeling en die waarneming van onderwyseresse met verskillende aanbiedingstyle sou meer inligting gegenereer het.

Inligting aan die onderwyseres het hoofsaaklik op die verloop van die lesse en die komponente wat geobserveer moes word, gefokus. Te min inligting is gegee ten opsigte van verskillende strategieë, hantering en aanpassings tydens die aanbiedings, asook die korrekte uitspraak van die klanke en die skryfwyse van die letters. Dit beklemtoon die noodsaaklikheid van spesifieke opleiding in die geletterdheidsveld vir alle Graad R-leerkragte, ook al is hulle goed opgelei en het hulle baie ervaring.

'n Verdere tekortkoming was die beperkte tyd per dag wat toegewys was vir die aanbiedings. Die gevolg was dat die inhoud van die les nie tydens die volle dagprogram geïntegreer en gekontroleer kon word nie. Die dagprogram was baie vol en binnespel by die boek- en skryfarea het meestal agterweë gebly. Die les wat op letter-klankkorrespondering gefokus het, het myns insiens losstaande gebly van die res van die dagprogram.

Al die letters van die alfabet kon nie bekendgestel word nie, al het die gevallestudie oor 'n tydperk van ses maande plaasgevind. Lesse kon net aangebied word indien daar nie ander spesiale aktiwiteite soos uitstappies, besoeke, 'n optrede of 'n verkoping gereël was nie. Tien konsonante en slegs twee klinkers is bekendgestel en die leerders het eers werklik begin om met woorde te eksperimenteer toe die klinkers wat die meeste middelklanke by woorde vorm, bekendgestel is. 'n Langer intervensietyd waartydens

alle letters bekendgestel sou kon word, sou beter getoon het hoe die leerders letters gebruik.

Data-insameling het hoofsaaklik op observasie berus, aangesien daar nie 'n gestandaardiseerde evaluering vir letterkennis in Afrikaans vir Graad R-leerders beskikbaar was nie. Toetsing en metings is nie 'n aanvaarbare praktyk vir opvoeders in die veld van vroeëkindontwikkeling nie. "The theory we give young children standardized tests so we can use the results to improve teaching methods....., but most teachers will admit the tests do more to disrupt learning than to benefit teaching" (Anderson 1998: 26). Daar is egter van verskillende waarnemers gebruik gemaak om hierdie tekortkoming te oorkom. Gestruktureerde veldnotas is gemaak om die proses van geletterdheidsontwikkeling tydens die intervensieprogram deeglik te beskryf.

Die begrip en reaksies van die leerders sou kon verskil as gevolg van die leerders se verskillende ervaringswêreld. Die groep wat tydens die gevallestudie waargeneem is, was 'n redelik homogene groep uit 'n gemiddelde sosio-ekonomiese milieu, waar al die leerders toegang tot verskillende vorms van geskrewe taal het en al die ouers geletterd is. Toepassing van dieselfde program by verskillende skole in verskillende omgewings sou meer inligting kon genereer.

6.4 Aanbevelings vir 'n geletterdheidsprogram vir Graad R

Aanbevelings vir 'n geletterdheidsprogram sluit eerstens aan by die voorgestelde Leeruitkomste vir Graad R soos dit tans in die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring van die Nasionale Onderwysdepartement (2002) voorgehou word. 'n Gebalanseerde benadering wat alle taalkomponente soos luister, praat, kyk en lees, skryf, dink en redeneer, taalgebruik en taalstrukture insluit, is noodsaaklik. Die Leeruitkomste soos dit in die Leerarea: Tale vir Graad R voorgehou word, vorm die basis van die geletterdheidsprogram. Daar word op 'n holistiese en geïntegreerde wyse aktief gewerk om die taalgebruik van die jong leerder te bevorder en prominente aandag word reeds aan praat- en luistervaardighede gegee (sien 2.7; 3.4.3).

Die literatuuroorsig toon duidelik dat fonemiese bewustheid en letterklankkorrespondering 'n positiewe bydrae lewer tot die leesproses (Hoofstuk 2). Beter

resultate word verkry indien dit eksplisiet, sistematies, kontekstueel en betekenisvol, onderrig word. Geletterdheidsontwikkeling vir Graad R moet dus doelgerigte onderrig in fonemiese bewustheid insluit. Hiermee saam behoort letter-klankkorrespondering bekend gestel te word om die leerder effektief in fonologiese vaardighede te begelei. Die onderwyseres van Graad R moet 'n fundamentele kennis hê van taalverwerwing, die geletterdheidsontwikkeling in die vroeë kinderjare, die lees- en skryfproses en kan ook daarby baat om op die hoogte te wees van die nuutste tendense aangaande Inligtings- en Kommunikasietegnologie.

Die Graad R-leerder is beslis gereed vir onderrig in letter-klankkorrespondering want hy/sy is leergierig, stel belang en wil weet van skrif. Ouditiewe persepsie behoort ontwikkel te word voordat letter-klankkorrespondering onderrig word. Daar word aanbeveel dat fonemiese bewustheid en letter-klankkorrespondering onafhanklik en voor leesonderrig onderrig word. Die tweede helfte van die Graad R-jaar word aanbeveel as die geskikste tyd om met letters kennis te maak.

Letters behoort nie in alfabetiese volgorde bekendgestel te word nie, ook nie 'n letter per week nie, maar bekendstelling behoort te berus op die ouditiewe vaardighede en begrip van die leerders. Die klanke, meestal konsonante, wat dus ouditief geïdentifiseer kan word, word in die aanvangslesse gebruik. Alliterasie was 'n geslaagde wyse om 'n letter bekend te stel, want dit kon ouditief sowel as visueel maklik identifiseer word. Die korrekte leesrigting is ook outomaties vasgelê. Rym is ouditief maklik identifiseer, maar op die visuele vlak was dit moeiliker. Rym moet nie buite rekening gelaat word nie, want dit is 'n belangrike komponent in taalgebruik, ouditiewe ontwikkeling en vir die bevordering van fonemiese bewustheid. Rym kan egter effektief vir genot, toepassing en vaslegging aangewend word. Die ouditiewe identifisering van die middelklank, wat 'n gevorderde vaardigheid is, behoort saam met die toepaslike letter hanteer te word.

Die bekendstelling van 'n letter kan klassikaal aangebied word, maar kleingroeponderrig is nodig om ontwikkelingsverskille aan te spreek en individuele ondersteuning te bied. Lesse moet binne konteks geplaas word sodat die leerinhoud by die leerder se ervaringswêreld aansluit en vir hom sin maak. Dit kan effektief bewerkstellig word deur middel van 'n storie, temabespreking of deur die vra van toepaslike vrae.

Die voorskryf van woorde en sinne wat die leerders self maak is belangrik want die leerders moet kan sien dat dit wat gesê word, geskryf word en weer gelees kan word. Dit is nodig om 'n begrip van skrifsimbole te ontwikkel. Omgewingskrif is 'n belangrike komponent vir die ontwikkeling van geletterdheid en moet voorsien word, maar dit is belangrik dat dit vir die leerders sin maak. Die leerders moet dus presies weet wat die geskrewe woorde sê en daarom moet omgewingskrif geleidelik aangebied en uitgebrei word. Eie skrif moet aanvaar word as skrif wat besig is om te ontwikkel en moet aangemoedig word al is die skryfwyse nie korrek nie. Hoe meer die kind skryf, hoe meer leer hy van skrif.

Onderwyseresse behoort opgelei te wees om fonemiese bewustheid en letterklankkorrespondering aan Graad R-leerders te onderrig. Die onderrig van letterklankkorrespondering vereis eerstens die korrekte uitspraak van foneme en tweedens die korrekte demonstatering van die korrekte skryfwyse van elke letter (vir die onderwyseres verkeerd om) sodat die leerder die letter korrek kan waarneem en naboots. Bekendstelling van die hoof- en kleinletters vind gelyktydig plaas en die korrekte skryfwyse moet geoefen word. 'n Voorbeeld van elk moet prominent vertoon word sodat die leerder dit kan naslaan vir eie gebruik. Gesamentlike lees, parelees, leesboeke, leeslyste, drilwerk en maklike Graad 1-werk, het geen plek in Graad R nie.

Die onderrig van Graad R-leerders geskied volgens die beginsels van vroeëkindontwikkeling wat op die informele benadering, spel en interaksie met mekaar berus. Multi-sensoriese ervarings, beweging, musiek, liedjies en dansies word effektief gebruik om die leerder se taalontwikkeling uit te brei. Informele gesprekke, vraagstelling, besprekings, rympies, taalspeletjies, dramatisering, die vertel en voorlees van stories het steeds 'n prominente plek in die geletterdheidsontwikkeling van die jong kind. Die unieke leerwyses van die jong kind moet erken en geïmplementeer word; daarom is dit noodsaaklik dat die onderwyseres toepaslik opgelei moet wees om die leerder in hierdie fase te onderrig.

Die onderwyseres moet vaardig wees om informele begeleiding te bied en moet die fyn balans tussen formele en informele onderrig erken en handhaaf. Dit gebeur wanneer die leerder die vertrekpunt in die onderrigsituasie is en die onderwyseres op die leerder se vaardighede en behoeftes fokus en nie op die inhoud van die les of eindproduk nie.

Die informele onderrigbenadering is ontwikkelend georiënteerd en fokus nie op die verkryging van resultate nie. Die leerder leer deur nuwe inligting by sy verwysingsraamwerk in te pas en volgens sy individuele vermoë te gebruik. Die hoofdoelstelling van onderrig in hierdie fase is begeleiding, bekendstelling en stimulering.

Kennis van die lees- en skryfproses moet saam met die onderrigbeginsels van vroeëkindontwikkeling geïnkorporeer word om toepaslik te wees vir die sesjarige leerder in Graad R. Die holistiese metode behoort gevolg te word in dié sin dat alle leermateriaal binne konteks geplaas word, dit vir die leerders sin maak, die leerders bewus gemaak word van die konsepte van skrif, sinne en woorde. 'n Gebalanseerde onderrigbenadering dui egter op die inkorporering van die foneembenadering binne die holistiese benadering in die ontwikkelingsproses van geletterdheid. Graves stel dit as volg: "We use quality literature because quality literature is a superb vehicle for fostering learning – learning to read, learning to think, and learning about life. And we teach phonics because mastering word recognition skills is crucial to becoming competent readers" (1998: 16).

6.5 Navorsingsvraag

Die navorsingsvraag: "Hoe kan geletterdheidsontwikkeling by Graad R-leerders effektief bevorder word?" is in hierdie studie ondersoek. Die ondersoek het veral gefokus op ingryping en aanpassings wat implementeer kan word om die begrip van skrif, positiewe houdings en entoesiasme vir lees by die sesjarige leerder in Graad R te bevorder. Die literatuuroorsig toon duidelik aan dat die verskillende komponente van geletterdheid, naamlik luister, praat, lees en skryf as 'n eenheid hanteer moet word. Die kontekstuele aard van die holistiese benadering word erken, so ook dat fonologiese bewustheid saam met letter-klankkorrespondering 'n positiewe bydrae kan lewer tot sukses in geletterdheidsontwikkeling. Die antwoord word verder bevestig deur die begrip van skrif, meelewing en entoesiasme wat by die Graad R-leerders tydens die intervensieprogram ervaar is. Dit word versterk deur die Graad 1-leerkragte wat getuig het dat die onderrig van letter-klankkorrespondering nie net 'n effektiewe nie, maar ook 'n noodsaaklike bydrae kan lewer om geletterdheidsontwikkeling in Graad R, en die leerproses in die algemeen tydens die leerder se verdere skoolloopbaan, te bevorder.

Antwoorde op sub-vrae is verkry deur die empiriese studie wat by 'n Graad R-klas onderneem is en daar deur observasie eerstehands waargeneem kon word hoe letterkennis as 'n aanwysingsstelsel op unieke wyses aangewend word om skrif te verstaan. Die Graad R-leerders het deur toepaslike onderrig daarin geslaag om die nodige vaardighede te ontwikkel om hulle die letterkennis met genot te kan toepas en gebruik.

6.6 Aanbevelings vir verdere studie

- Die toepassing van hierdie program vir letter-klankkorrespondering by leerders van ongeletterde ouers uit 'n lae sosio-ekonomiese milieu waar geskrewe materiaal nie algemeen beskikbaar is nie.
- Effektiewe geletterdheidsontwikkeling en ondersteuning van Graad R-leerders wat nie in hul huistaal onderrig word nie.
- Die leerstrategieë en vaardighede wat die jong kind benodig om die geletterdheidstaak met behulp van tegnologie aan te pak.

6.7 Slotperspektief

Taal staan sentraal in ons lewens en afgesien van tegnologiese ontwikkeling benodig ons nog steeds taal en geletterdheid om te kommunikeer. Taal en geletterdheid is die medium waardeur leer plaasvind, terwyl taal en denke nou verbind is en gesien word as die basis van leer. Die skooltoetreder benodig spesifieke vaardighede om die leertaak wat op hom wag suksesvol aan te pak. Leerkragte in Graad R, wat as die eerste inleidende jaar van die Grondslagfase gesien word, benodig dus besondere kennis en vaardighede om geletterdheid in hierdie fase effektief te laat ontwikkel. Onderrig tydens hierdie jaar kan nie net op versorging en die natuurlike ontplooiing van die leerder staat maak nie, maar dit moet aangewend word as 'n jaar van intensionele bemoeienis met die leerder veral ten opsigte van geletterdheid.

Wêreldwye navorsing ten opsigte van geletterdheid toon groot ontwikkelinge en kurrikulums vir geletterdheid word aangepas om die nuutste tendense te inkorporeer.

Die holistiese benadering wat begrip en betekenis voorop stel, verkry prominente aandag en die beginsel om taal as 'n eenheid te hanteer, word erken. Terselfdertyd kan ons uit die verlede leer en die fonetiese metode nie heeltemal buite rekening laat nie. Ontwikkeling in die geletterheidsveld beweeg nou na 'n meer gebalanseerde benadering wat albei komponente insluit. Tegnologiese ontwikkeling gaan egter voort en die leerder moet ook voorberei word om effektiewe gebruikers van Inligtings en Kommunikasie-tegnologie te word.

Ontwikkeling vind egter ook in die veld van vroeëkindontwikkeling plaas, veral aangaande die kognitiewe ontwikkeling van die klein kind. Navorsing deur ontwikkelingsielkundiges lewer belangrike bydraes om te verstaan hoe die jong kind leer en begrip verkry van die wêreld om hom. Dit lei tot nuwe gesigspunte wat aanpassings van onderrig in hierdie fase tot gevolg het. Die leerkrag in Graad R benodig dus eerstens toepaslike opleiding in vroeëkindontwikkeling en tweedens opleiding oor hoe om 'n gebalanseerde benadering in geletterdheidsontwikkeling te implementeer.

In die lig hiervan word daar aanbeveel dat 'n teoreties-gefundeerde geletterdheids-program wat fonologiese bewustheid en letter-klankkorrespondering insluit, in Graad R geïmplementeer word. Prominente aandag word aan die leerwyses van die Graad R-leerder gegee en geïnkorporeer by die bekendstelling van die alfabetiese sisteem. Die leerder kan volgens sy eie vermoë en op sy unieke wyse letters en klanke as 'n aanwysingsisteem in die leesproses aanwend. Aangesien kennis van letters saam met fonemiese bewustheid as 'n belangrike aspek in sukses met lees- en spelvermoëns erken word, kan dit daartoe bydra dat die Graad R-leerder die lees- en skryfproses met uitdaging en entoesiasme aanpak.

BRONNELYS

Adams, MJ. 1990. *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. A Bradford Book: The MIT. Press, Cambridge, London.

Adams, MJ. 1991. Why not Phonics and Whole Language. In Ellis (ed.), *All Language and the creation of Literacy*. Baltimore: Orton Dyslexia Society. :40 52.

Aiken, AG & Bayer, L. 2002. They love words. *The Reading Teacher*, 56 (1): 68-74.

Aldridge, A & Levine, K. 2001. *Surveying the Social World : Principles and Practice in Survey Research*. Bibbles Ltd. Guidford and Kings, Great Britain.

Allen, KE & Hart, B. 1984. *The early years: Arrangements for learning*. Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.

Andersen, SR. 1998. The trouble with Testing. *Young children*, 53 (4): 25-29.

Ayres, LR. 1995. The efficacy of three training conditions on phonological awareness of kindergarten children and the longitudinal effect of each on later reading acquisition. IRA Outstanding Dissertation Award for 1994-95. *Reading Research Quarterly*, 30 (4): 604 – 606.

Babbie, E, Mouton, J, Vorster, P & Prozesky, B. 2001. *The Practice of Social Research*. Oxford University Press, Oxford.

Bailey, CA. 1996. *A Guide to Field Research*. Sage Publications, Thousand Oaks, California.

Baker, C. 1990. *Reading through Play : The easy way to teach your child*. Simon & Schuster, Young Books, Great Britain.

Ball, EW & Blachman, BA. 1991. Does Phoneme Awareness Training in Kindergarten make a Difference in Early Word Recognition and Developmental Spelling? *Reading Research Quarterly*, 26 (1): 49 –67.

Ball, SJ. 1988. Participant Observation. In JP Keeves (ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement. An International Handbook*. Pergamon Press, 1988: 507-511.

Barrentine, SJ. (ed.), 1999. *Reading Assessment : Principles and Practices for Elementary Teachers. A Collection of Articles from the Reading Teacher*. Library of Congress Cataloging in Publication Data.

- Bear, DR & Templeton, S. 1998. Explorations in developmental spelling : Foundations for learning and teaching phonics, spelling, and vocabulary. *The Reading Teacher*, 52 (3): 222 – 242.
- Beaty, JJ. 1979. *Skills for preschool Teachers*. Charles E. Merrill Pub. Company, London.
- Beaty, JJ. 1992. *Preschool: Appropriate practices*. Orlando, Harcourt Brace Javanovich.
- Bell, J. 1998. *Doing your Research Project : A Guide for First time Researches in Education and Social Science*. (2nd ed.). Open University Press.
- Benelli, C. 2000. Write on: News and Tips to help Literacy emerge in your Head Start classroom. *Children and Families*. 14 (3):82.
- Blignaut, CM. 1967. *Inleiding tot leesonderrig. 'n Handleiding vir studente*. Afrikaanse Pers-Boekhandel, Johannesburg.
- Bonthuys, J. 2003. Minder as 'n derde van Graad 3's in SA is vaardig met syfers. *Die Burger*, 11 Junie, 13.
- Boran, S & Comber, B. (ed.). 2001. *Critiquing Whole Language and Classroom Inquiry*. National Council of Teachers of English, USA.
- Bourne, J. 1994. *Thinking through Primary Practice*. Biddles Ltd. Great Britain.
- Breinontwikkeling. Is dit regtig so belangrik? 2001. *Kleuterklanke: Learning Years*, 26 (4): 20-24.
- Brierley, J. 1994. *Give me a child until he is seven. Brain studies and Early Childhood Education*. (2nd ed.). The Falmer Press, Taylor & Francis, Inc., Bristol.
- Bruner, J. 1990. *Acts of Meaning*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Bruner, J. 1996. *The Culture of Education*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Burgess, RG. 1993. *Research Methods*. Thomas Nelson and Son's Ltd., Surrey, U.K.
- Burke, EM. 1990. *Literature for the young Child*. Allyn & Bacon, Boston.
- Byrne, B. 1992. Studies in the Acquisition Procedure for Reading: Rationale, Hypotheses, and Data. In PB Gough et.al. (eds.), *Reading Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers New Jersey, 1992:1-34.

- Byrne B & Fielding-Barnsley, R. 1993. Evaluation of a Program to Teach Phonemic Awareness to Young Children: A 1-Year Follow-Up. *Journal of Educational Psychology*, 85 (1): 104 – 111.
- Byrne, B & Fielding-Barnsley, R. 1991. Evaluation of a Program to Teach Phonemic Awareness to Young Children. *Journal of Educational Psychology*, 83 (4): 451 – 455.
- Calitz, EM. 1999. Reading and Writing. *Kleuterklanke: Learning Years*, 24 (1): 20-24.
- Calitz, EM. 1999. Early Literacy. *Kleuterklanke: Learning Years*, 24 (1): 13-17.
- Cambourne B. 1999. Conditions for Literacy Learning. Explicit and Systematic Teaching of Reading – A new slogan? *The Reading Teacher*, 53 (2): 126 – 128.
- Campbell, R. 2002. *Reading in the Early Years*. (2nd ed.). Open University Press, Buckingham.
- Catron, CE & Allen, J. 1993. *Early Childhood Curriculum*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Chall, JS. 1983. *Learning to Read : The Great Debate. (updated edition)*. Mc Graw Hill Book Company, New York.
- Chapman, ML. 1996. The development of Phonemic Awareness in Young children: Some insights from a Case Study of a First Grade Writer. *Young Children*, 51 (1): 31-37.
- Chenfeld, MB. 1978. *Teaching Language Arts Creatively*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Child, D. 1999. *Psychology and the Teacher*. (6th ed.). Cassell, Wellington House, London.
- Clay, MM. 1991. *Becoming Literate. The construction of Inner Control*. Heinemann Education, Auckland, New Zealand.
- Clay, MM. 1994. *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*. Heinemann Education, Reed Publishing Ltd., Auckland New Zealand.
- Cohen, L. 1993. *Auditory Perceptual Processing. Book 6 Preschool Enrichment Programmes – Level one prepare*. Sigma Press (Pty.) Limited, Pretoria.
- Crawford, PA. 1995. Early Literacy: Emerging Perspectives. *Journal of Research in Childhood Education*, 10 (1): 71 – 86.
- Cullinan, BE. (ed.). 1992. *Invitation to Read: More children's Literature in the Reading Program*. International Reading Association, Newark, Delaware, USA.

Cunningham, A. 1990. Explicit versus implicit instruction in phonemic awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 50: 429-444.

Cunningham, P. 1998. Looking for Patterns: Phonics Activities That Help Children Notice How Words Work. In C Weaver (ed.), *Practicing What We Know. Informed Reading Instruction*. National Council of Teachers of English, 1998: 87-107.

Cunningham A, Nathan R & Calfee R. 2000. *Rationale for a Technology-Based Program in Phoneme Awareness*. Knowledge Kids Enterprises, Inc.

Dahl, KL, Scharer, PL, Lawson, LL & Grogan PR. 1999. Phonics instruction and student achievement in whole language first-grade classrooms. *Reading Research Quarterly*, 34 (3): 312-340.

Dahl, KL, Scharer, PL, Lawson, LL & Grogan PR. 2001. *Rethinking phonics: Making the best Teaching Decisions*. Heinemann, Portsmouth, NH.

Day, B. 1983. *Early Childhood Education. Creative Learning Activities*. (2nd ed.). Macmillan Publishing Co. Inc. New York.

Delamont, S. 1992. *Fieldwork in Education Settings: Methods, Pitfalls and Perspectives*. The Falmer Press, Washington D.C.

Denscombe, M. 1999. *The Good Research Guide for small-scale social Research Projects*. Bibbles Ltd., Guildford and King's Lynn, Great Britain.

Denzin, NK. 1988. Triangulation. In JP Keeves (ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement : An International Handbook*. Pergamon Press, 1988: 511-513.

Department for Education and Employment. 1996. *The Early years Curriculum: Planning for Progress: An Early Years Curriculum Framework*. Tower Hamlets Inspectorate Team, London Borough of Tower Hamlets. Great Britain

Department for Education and Employment. 1998. *The National Literacy Strategy: Framework for Teaching (NLSQ)*. Sanctuary Buildings London.

Department for Education and Employment. 1998. *Key Stages 1 & 2 of the National Curriculum*. Sanctuary Buildings London.

Department for Education and Employment. 1999. *Early learning goals*. Qualifications and Curriculum Authority, QCA Publications, Great Britain. www.qca.org.uk/ : October.

Department for Education and Employment. 1999. *Video - Progression in Phonics*. Standards and Effectiveness Unit, Sanctuary Buildings London.

Department for Education and Employment. 1999. *The National Literacy Strategy: Phonics. (NLS b)*. Standards and Effectiveness Unit, Sanctuary Building London.

Department for Education and Employment. 1999. *Early Learning goals: Investing in our future*. QCA Publications London.

Department for Education and Employment. 2002. *Use of language across the curriculum*. <http://www.nc.uk.net/language.html> 7 January 2002.

De Wet, JJ, Monteith, JL de K, Steyn, HS & Venter, HA. 1987. *Navorsingsmetodes in die opvoedkunde. 'n Inleiding tot empiriese navorsing*. Butterworth-uitgewers (Edms.) Bpk. Durban.

De Witt, MW. 1990. Onderwysvoorsiening vir die opvoeding van die klein kind in Suid-Afrika. Ongepubliseerde verslag aan die RGN. UNISA, Pretoria.

De Witt, MW & Booysen, M.I. 1994. *Die Klein Kind in Fokus*. Acacia Books, Pretoria.

De Witt, MW & Booysen, M.I. 1995. *Die Sosialisering van die Klein Kind*. JL van Schaik, Pretoria.

De Witt, MW. 2000. Leiers vir uitnemendheid: 'n Preprimêre perspektief. *Kleuterklanke: Learning Years*, 25 (3): 32-43.

Dowling, M. 1993. *Education 3 to 5: A Teacher's Handbook*. Paul Chapman Publishing Ltd., London.

Dowling, M & Dauncey, E. 1984. *Teaching 3-9 year olds. Theory in Practice*. A King Lee Comp. London.

Duffy, GG & Roehler, LR. 1993. *Improving classroom Reading Instruction : A decision making Approach*. (3rd ed.). Mc Graw Hill, Inc. New York.

Ehri, LC & Wilce, LS. 1985. Movement into Reading : Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 20 (2): 163-179.

Ehri, LC & Wilce, LS. 1987. Does learning to spell help beginners learn to read words? *Reading Research Quarterly*, 22 (1): 47 – 65.

Ehri, LC & Robbins, C. 1992. Beginners need some decoding skill to read words by analogy. *Reading Research Quarterly*, 27 (1): 13 – 26.

Ehri, LC. 1992. Reconceptualizing the Development of Sight Word Reading and its Relationship to Recoding. In PB Gough et.al. (eds.), *Reading Acquisition*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers New Jersey, 1992: 107-144.

Ehri, LC, Nunes, SR, Willows, DM, Schuster, BV, Yaghoub-Zadeh, Z & Shanahan, T. 2001. Phonemic awareness instruction helps children learn to read : Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36 (3): 250 – 287.

- Engen, L & Høien, T. 2002. Phonological skills and Reading comprehension. *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal*, 15 (7): 613-631.
- Erasmus, G. 1991. Moenie Preprimêre onderwys onderskat nie. *Finansies en Tegniek*, 19 Julie.
- Erasmus, G. 1992. Voorskoolse onderwys: uiteindelik die enigste oplossing vir die land se sosio-ekonomiese vraagstukke en voorsiening van gelyke geleenthede aan alle landsburgers. *Die Unie*, 89 (3): 86-90.
- Faber, R & Van Staden, C. 1997. *The Year Before School: A Year of Learning*. Heinemann, Johannesburg.
- Farr, R. 1999. Putting it all together: Solving the Reading Assessment Puzzle. In SJ Barrentine (ed.), *Reading Assessment: Principles and Practices for Elementary Teachers*. Library of Congress Cataloging in Publication Data, 1999: 44- 56.
- Feeney, S, Christensen, D & Moravick, E. 1996. *Who am I in the lives of children*. (5th ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Feuerstein, R. 1980. *Instrumental enrichment – An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Baltimore University Park Press, Baltimore.
- Feuerstein, R, Klein, PS & Tannenbaum, AJ. 1994. *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. (2nd ed.). Freund Publishing House, Ltd., London.
- Fields, MV, Sprangler, KL & Lee, D. 1991. *Let's begin Reading Right: Developmentally Appropriate Beginning Literacy*. (2nd ed.). Englewood Cliffs.
- Fidge, L. 1992. *Speaking and Listening: The essential guide*. Folens Ltd., Albert House, Dunstable, England.
- Fisher, CJ & Terry, CA. 1977. *Children's language and the Language Arts*. Mc. Graw-Hill Book Company, London.
- Fisher, R. 1995. *Teaching Juniors*. Stanley Thornes Publishers (Ltd.), Cheltenham, England.
- Flemming, BM, Hamilton, DS & Hicks, JD. 1977. *Resources for Creative Teaching in Early Childhood Education*. Harcourt Brace Jovanovich, Inc., USA.
- Flesch, R. 1981. *Why Johnny still can't Read. A new look at the scandal of our schools*. Harper & Row Publishers, New York.
- Fourie, WN. 1977. Leeshulpverlening : Verskillende benaderingswyses. RGN., Pretoria.

- Freppon, PA & Dahl, KL. 1998. Learning about phonics in a Whole Language Classroom. In C Weaver (ed.), *Practicing What We Know. Informed Reading Instruction*. National Council of Teachers of English, 1998: 37-49.
- Froese, V. (ed). 1996. *Whole Language. Practice and Theory*. (2nd ed). Allyn and Bacon, Boston.
- Frostig, M. 1963. *Developmental Test of Visual perception*. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, California.
- Fuchs, D, Fuchs, LS, Thompson, A, Otaiba, SA, Yen, L, Yang, NJ, Braun, M & O'Connor, RE. 2001. Is Reading Important in Reading-Readiness Programs? A Randomized Field Trial with Teachers as Program Implementers. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2): 251 – 267.
- Funnel & E, Stuart, M. (ed.). 1995. *Learning to Read : Psychology in the classroom*. Blackwell, Oxford UK and Cambridge USA.
- Gallas, K. 1999. Story time as a Magical Act Open Only to the Initiated: What some children don't know about power and may not find out. In JW Lindfors & JS Townsend (eds.), *Teaching language Arts: Learning through Dialogue*. National Council of Teachers of English, USA, 1999: 70-83.
- Garbers, JG, Faure, JS & Kok, JC. 1976. *Ontwerp van Opvoedingsprogramme vir kleuters*. Universiteits-Uitgewers en Boekhandelaars (Edms.) Bpk., Stellenbosch.
- Gee, R & Meredith, S. 1994. *Vermaak en Leer jou Voorskoolse Kind*. Struik Uitgewers (Edms.) Bpk., Kaapstad.
- Gentry JR. 2000. A Restrospective on Invented Spelling and a look forward. *The Reading Teacher*, 54 (3): 318 – 332.
- Gillham, B. 2000. *Developing a Questionnaire*. Continuum Wellington House, London.
- Glazer, SM & Burke, EM. 1994. *An Integrated approach to Early Literacy*. Allyn & Bacon, Boston.
- Glazer, SM. 1991. *Oral Language and Literacy Development*. In DS Strickland & LM Morrow (eds.), *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write*. International Reading Association, Newark, Delaware (IRA Publications Committee), 1991: 16 - 26.
- Goodman, KS. 1997. The Reading Process. In Edwards, V & Carson, D. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education: Literacy Vol. 2*. Kluver Academic Publishers, Netherlands, 1997: 1-7.
- Goshwami, U & Bryant, P. 1991. *Phonological Skills and Learning to Read*. Lawrence Erlbaum Associates, Ltd. Publishers, U.K.

- Goshwami, U & Mead, F. 1992. Onset and Rime Awareness and Analogies in Reading. *Reading Research Quarterly*, 27 (1): 153-162.
- Gough, PB, Juel, C & Griffith, PL. 1992. Reading, Spelling, and the Orthographic Cipher. In PB Gough (eds.), *Reading Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey, 1992: 35-48.
- Graham, J & Kelly, A. (eds.). 2001. *Reading under control : Teaching Reading in the Primary School*. (2nd ed.). David Fulton Publishers (Ltd.), Boswell Street London.
- Graves, MF. 1998. Beyond balance. *Reading Today*, October/November 1998: 16.
- Graves, MF, Watts, SM & Graves, BB. 1994. *Essentials of Classroom Teaching. Elementary Reading Methods*. Allyn & Bacon, Boston.
- Greenberg, P. 1998(a). Warmly and calmly teaching young children to Read, Write and Spell: Thoughts about the first Four of Twelve Well-Known Principles. *Young Children*, 53 (5): 68-82.
- Greenberg, P. 1998(b). Some thoughts about Phonics, Feelings, Don Quixote, Diversity and Democracy: Teaching young children to Read, Write and Spell. *Young Children*, 53 (4): 72-82.
- Greene, HA & Petty, WT. 1975. *Developing Language Skills in the Elementary Schools*. (5th ed.). Allyn & Bacon, Inc., Massachusets.
- Greyling, PJ & Joubert, JJ. s.j. *Vakdidaktiek van Leesonderrig in die Junior Primêre Fase*. De Jager-Haum Uitgewers, Pretoria.
- Griffith, PL & Olson, MW. 1992. Phonemic Awareness helps Beginning Readers break the code. *The Reading Teacher*, 45 (7): 516 – 523.
- Grové, MC. 1984. *Volgende jaar skool toe*. Vierde uitgawe. HAUM, Pretoria.
- Grové, MC. 1984. *Skoolgereedheid. 'n Inleidende Studie*. Butterworths Uitgewers (Edms.)Bpk.
- Grové, MC & Hauptfleisch, HMAM. 1975 *Perseptuele Ontwikkeling. 'n Handleiding*. Sesde uitgawe. De Jager-HAUM, Pretoria.
- Gunning, TG. 1996. *Creating Reading Instruction for all Children*. (2nd ed.). Allyn & Bacon, USA.
- Hall, K. 2003. *Listening to Stephen Read: Multiple perspectives on Literacy*. Open University Press, Buckingham, Philadelphia.
- Hall, R. 1998. Die rol van spesiale skole in inklusiewe onderwys. Ongepubliseerde PhD-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.

Harste, JC. 2001. What Education as Inquiry Is and Isn't. In S Boran & B Comber (eds.), *Critiquing Whole Language and Classroom Inquiry*. National Council of Teachers of English.

Harste, JC & Woodward, VA. 1991. Fostering needed change in Early Literacy Programs. In DS Strickland & LM Morrow (eds.), *Emerging Literacy: Young children learn to Read and Write* (5th ed.). International Reading Association, Newark, Delaware (IRA Publications Committee), 1991: 147 – 159.

Hayden, J. (ed.). 2000. *Landscapes in Early Education. Cross-National Perspectives on Environment – A guide for the New Millennium*. Peter Lang Publishing, Inc., New York.

Hayes, D. 1996. *Foundations of primary teaching*. David Fulton Publishers, Great Britain.

Haywood, HC, Brooks, P & Burns, S. 1992. *Bright Start – Cognitive Curriculum for Young Children*. Charlesbridge Publishing, Watertown, U.S.A.

Hendrick, J. 1975. *The whole child. New trends in Early Education*. Saint Louis, Mosby Company.

Hendrik, J. 1987. *Why Teach. A First Look at Working with Young Children*. National Association for Education of Young Children, Washington, USA.

Hendrik, J. 1990. *Total Learning: Developmental Curriculum for the Young Child*. Macmillan, New York.

Hendrik, J. 1992. *The whole child: Developmental Education for the Early Years*. Columbus Merrill.

Henning, E. 1993. Ethnography as classroom research methodology. *South African Journal of Education*, 13 (3): 112-118.

Henning, E. 1995. Qualitative Education Research : Soft or Solid option? *South African Journal of Education*, 15 (1): 29-34.

Heugh, K, Siegrühn, A & Plüddeman, P. 1995. *Multilingual Education for South Africa*. Heinemann, Johannesburg.

Hiebert, EH & Raphael, TE. 1998. *Early Literacy Instruction*. Harcourt Brace College Publishers.

Hildebrand, V. 1976. *Introduction to Early Childhood Education*. (3rd ed.). Macmillan Publishing Co., Canada.

Hildebrand, V. 1984. *Management of child development centers*. Macmillan Publishing Co, New York.

Hildebrand, V. 1990. *Guiding Young children*. (4th ed.). Macmillan Publishing Co., New York.

Hildebrand, V. 1991. Young Children's care and Education : Creative Teaching and Management. In CJS van Staden (ed.), *Early childhood Education. Do we really care?* Preprimary Education Congress, UNISA, Pretoria, 1991: 17 - 38.

Hildebrand, V. 1994. *Guiding young children*. (5th ed.). Macmillan College Publishing Co., New York.

Hobart, C & Frankel, J. 1999. *A Practical guide to working with young children*. (3rd ed.). Stanley Thornes (Pub.) Ltd., UK.

Hucks, CS. 1992. Books for Emergent Readers. In BE Cullinan (ed.), *Invitation to Read: More children's Literature in the Reading Program*. International Reading Association, Newark, Delaware, USA, 1992: 2-13.

Hughes, JM. 1979. *Phonics and the Teaching of Reading*. Fakenham Press (Ltd.), Norfolk, Great Britain.

International Reading Association (IRA) & National Association for the Education of Young Children (NAEYC). 1998. Learning to Read and Write: Developmentally Appropriate Practices for Young Children: A joint position statement of the IRA & NAEYC. *Young Children*, 53 (4): 30-46.

Isenberg, JP & Jalongo, MR. 1993. *Creative expression and play in the early childhood curriculum*. Macmillan Pub. Co. Inc. Merrill, New York, U.S.A.

Jansen, J. 1998. Curriculum Reform in South Africa: a critical analysis of outcomes-based education. *Cambridge Journal of Education*, 28 (3): 321 – 331.

Jenkins, P. 1999. *Surveys and Questionnaires : New Zealand Council for Education Research*. Wellington, New Zealand.

Jiménez González JE & Haro García, CR. 1995. Effects of Linguistic Properties on Phonological Awareness in Spanish Children. *Journal of Educational Psychology*, 87 (2): 193 – 201.

Jolliff, W, Taylor, K & Waugh, D. 1999. *100 Literacy Hours – Year R*. Scholastic Ltd., Warwickshire.

Jordaan, WJ, Jordaan, JJ & Nieuwoudt, JM. 1979. *Algemene Sielkunde. 'n Psigobiologiese benadering (Dele 1&2)*. Derde uitgawe. McGraw-Hill Boekmaatskappy, Johannesburg.

Juel, C & Minden-Cupp, C. 2000. Center for the Improvement of Early Reading Achievement. *The Reading Teacher*, 53.(4): 332 – 335.

Kamii, C & DeVries, R. 1996. *Group Games in Early Education. Implications of Piaget's Theory*. Washington DC, USA.

Kapp, JA. (red.). 1990. *Kinders Met Probleme : 'n Ortopedagogiese Perspektief*. JL van Schaik, Pretoria.

Koralek, DG, Colker, LJ & Dodge, DT. 1995. *The what, why and how of High-Quality Early Childhood Education: A guide for on-site supervision*. (Rev. ed.). National Association for the Education of Young Children, Washington DC, USA.

Kress, G. 1997. *Before Writing : Rethinking the paths of Literacy*. Routledge, London.

Kruger, EG. 1989. Die wortels van Kleinkinderopvoeding in die Westerse wêreld. Vanaf 500 n.C. tot in die twintigste eeu. In TL Verster (red.), *Kleinkinderopvoeding – 'n Histories-opvoedkundige verkenning*. UNISA, Muckleneuk, Pretoria, 1989: 32-196.

Lacerda, F. 2003. Phonology: An emergent consequence of memory constraints and sensory input. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16 (1): 41-59.

Landman, WA, Hill, JS, Coetzee, RA, Möller, AK & Van Dyk, CJ. 1983. *Navorsingsmetodologie vir onderwysstudente*. Butterworths Uitgewers (Edms.) Bpk. Durban.

Landman, WA. 1988. *Navorsingsmetodologiese Grondbegrippe*. Serva Uitgewers, Pretoria.

Lee, V. (ed.). 1979. *Language Development*. Croom Helm London. The Open University Press.

Le Grange, L. 2000. *Leadership in Education : Study Guide for Unit 2*. University of Stellenbosch.

Liberman, IY & Liberman, AM. 1992. Whole Language versus Code Emphasis: Underlying Assumptions and their Implications for Reading Instruction. In PB Gough (ed.), *Reading Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey, 1992: 343-361.

Lincoln, YS & Guba, EG. 1985. *Naturalistic inquiry*. Beverley Hills. C.A. Sage Publications, California.

Lindberg, L & Swedlow, R. 1985. *Young children: Exploring and learning*. Allyn and Bacon, USA.

Lindfors, JW & Townsend, JS. (eds.). 1999. *Teaching language Arts : Learning through Dialogue*. National Council of Teachers of English, USA.

Louw, B. 2001. Witskrif lui nuwe voorskoolse era in. *Die Burger*, 20 Junie, 1.

- Louw, DA, Van Ede, DM & Louw, AE. 1998. *Menslike Ontwikkeling*. Derde uitgawe. Kagiso, Pretoria.
- Lubbe, J. 2002. Telefoniese gesprek. Tel. & Faks. 0964-6844-0431: 5 Februarie 2002.
- Lubbe, J. 2002. Briefwisseling met J Lubbe, 71 Avondale Road, Taradale, Napier, New Zealand,: 8 April 2002.
- Lundberg, I, Frost, J & Petersen, O. 1988. Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23 (3): 263 – 285.
- Machado, JM. 1990. *Early Childhood Experiences in Language Arts. Emerging Literacy*. (4th ed.). Delmar Publishers, Inc. USA.
- Mac Naughton, G, Rolfe, SA & Siraj-Blatchford, I. 2001. *Doing Early Childhood Research: International Perspectives on Theory and Practice*. Open University Press, Celtic Court Buckingham, London.
- Maehr, J. 2001. Encouraging Young Children's Writing. *Kleuterklanke: Learning Years*, 26 (2): 28-30.
- Malan, B. 1997. *Excellence through outcomes*. Kagiso Publishers, Pretoria.
- Mangione, TW. 1995. *Mail Surveys : Improving the Quality*. Sage Publications.
- Manning, M & Kamii, C. 2000. Whole Language vs. Isolated Phonics Instruction : A Longitudinal Study in Kindergarten with reading and Writing Tasks. *Journal of Research in Childhood Education*, 15 (1): 53 - 67.
- Maykut, P & Morehouse, R. 1994. *Beginning Qualitative Research. A philosophical and Practical Guide*. The Falmer Press. London.
- Mc Evilly, K & Tiley, J. 1997. *A Sound Foundation : Education for primary school*. Hodder & Stoughton, Johannesburg.
- Mc Shane, J. 1991. *Cognitive Development. An Information Processing Approach*. Basil Blackwell Ltd, Oxford, UK.
- Meade, A. 2000. The Early Childhood Landscapes in New Zealand. In J.Hayden (ed.), *Landscapes in Early Education*. Peter Lang Publishing, Inc., New York, 2000: 83-93.
- Meij, K & Meij, M. 1993. Waarin lê die leesommeswaai? *Die Unie*, 90 (1): 36-39.
- Merriam, SB. 1991. *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. Jossey-Bass Inc. Pub., San Francisco, California.

- Merriam, SB. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Mertens, DM. 1998. *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. Sage Publications, California.
- Mertens, R. 2002. Stepping stones to Success. *Child Education*, 2002: 15-16.
- Meyer, WF, Moore, C & Viljoen, HG. 1997. *Personologie. Van individu tot ekosisteem*. Tweede Uitgawe Heinemann Uitgewers, Johannesburg.
- Miles, MB & Huberman, AM. 1994. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd ed.). Sage Publications, Thousand Oaks, California.
- Ministry of Education, New Zealand. n.d. New Entrant Check – Within first week in school. www.tki.org.nz/r/assessment/exemplars/eng/
- Ministry of Education, New Zealand. n. d. 6 Year Nets Test – End of first year in school. www.tki.org.nz/r/assessment/exemplars/eng/
- Ministry of Education, New Zealand. n.d. The National Exemplars Trial : Progress Indicators. www.tki.org.nz/r/assessment/exemplars/eng/
- Ministry of Education, New Zealand. n.d. The National Exemplars Trial : English Written Language. Levels 1,2,3: www.tki.org.nz/r/assessment/exemplars/eng/
- Ministry of Education. 1996. *Early Childhood Curriculum*. Learning Media Ltd., Wellington, New Zealand.
- Mody, M. 2003. Phonological basis in Reading Disability: A Review and analysis of the evidence. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16 (1): 21-39.
- Monson, DL. 1992. Realistic Fiction and the Real World. In BE Cullinan (ed.), *Invitation to Read: More children's Literature in the Reading Program*. International Reading Association, Newark, Delaware, USA, 1992: 24-31.
- Moore, LM. 1998. Learning Language and some Initial Skills through Social Interactions. *Young Children*, 53 (2): 72-75.
- Morrison, GS. 1995. *Early Childhood Education Today*. Merrill Columbus, Ohio.
- Morrow, LM. 1993. *Literacy Development in the Early Years : Helping children Read and Write*. (2nd ed.). Allyn & Bacon, Needham Heights, USA.
- Moustafa, M. 1997. *Beyond Traditional Phonics: Research Discoveries and Reading Instruction*. Heinemann, Portsmouth, USA.

Moustafa, M. 1998. Whole-to-Parts Phonics Instruction. In C Weaver (ed.), *Practicing What We Know. Informed Reading Instruction*. National Council of Teachers of English, 1998: 26-36.

Moustafa, M & Maldonado-Colon, E. 1999. Whole-to-parts Phonics Instruction : Building on what children know to help them to know more. *The Reading Teacher*, 52 (5): 448 – 456.

Mouton, J & Marais, HC. 1992. *Basiese begrippe : Metedologie van die geesteswetenskappe*. Derde uitgawe. RGN, Pretoria.

Mouton, J. 2001. *How to succeed in your Master's and Doctoral Studies. A South African Guide and Resource Book*. Van Schaik Publishers, Pretoria.

Moyle, D. 1968. *The Teaching of Reading*. Ebenezer Baylis & Son Ltd., Trinity Press, London.

Moyles, J. (ed.). 1995. *Beginning teaching: Beginning Learning in Primary Education*. Biddles Ltd., Guildford and King's Lynn, Great Britain.

Nasionale Departement van Onderwys. Oktober, 1997. *Beleidsdokument Grondslagfase (Grade R-3)*. Wes-Kaap Onderwysdepartement-vertaling, Kaapstad.

Nasionale Departement van Onderwys. 2001. *Konsep Hersiene Nasionale kurrikulum-verklaring vir Graad R – 9 Tale*. Nasionale Onderwysdepartement, Pretoria.

National Association for the Education of young children. 1998. *Accreditation Criteria and Procedures*. NAEYC, 1509 16th Street, N.W., Washington.

National Department of Education. 1997. *Illustrative learning programme for Grade R (Reception Year). Draft Discussion Document*. Department of Education, Pretoria.

National Department of Education. 1997. *Curriculum 2005 Lifelong learning for the 21st Century*. National Department of Education, Pretoria.

National Department of Education. September, 1998. *Norms and Standards for Educators*. Technical Committee on the Revision of Norms and Standards for Educators, Department of Education, Pretoria.

National Department of Education. 2000. *Nationwide Audit of Early Childhood Development (ECD) Provisioning*. Department of Education, Pretoria.

National Department of Education. 31 May, 2000. *A South African Curriculum for the Twenty First Century – Review Committee on Curriculum 2005*. Report presented to the Minister of Education.

<http://www.polity.org.za/govdoes/reports/education/currie2005/currie2005a.html>

National Department of Education. 2001. *Streamlining and Strengthening Curriculum 2005 Version 1*. Department of Education, Pretoria, 18 May 2001.

National Department of Education. 2002. *Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (schools) Policy: Overview*. Department of Education, Pretoria.

National Department of Education. 2002. *Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (schools) Policy: Languages*. Department of Education, Pretoria.

National Department of Education. 2003. *Revised National Curriculum Statement Grades R-9 (schools). Teacher's Guide for the Development of Learning Programmes: Foundation Phase*. Department of Education, Pretoria.

National Reading Panel. 1999. *Progress Report of Reading*. <http://www.nationalreadingpanel.org/documents/progressreport.html> .

Nel, JAP. 2002. Televisie en rekenaar verantwoordelik vir skryf- en leesprobleme by leerders. *Die Unie*, 99 (2): 1-3.

Newman, M & Newman, PR. 1987. *Development Through Life. A Psychosocial Approach*. (4th ed.) Brooks/Cole Pub. Company, California.

Newberger, JJ. 1997. New Brain Development Research – A wonderful Window of Opportunity to build Public Support for Early Education. *Young Children*, 52 (4): 4-9.

Nicholson, T. 1986. Reading is not a guessing game : The Great Debate Revisited. *Reading Psychology*, Vol. 7: 197-210.

Nicholson, T. 1991. Do children read words better in context or in lists? A classic study revisited. *Journal of Educational Psychology*, 83 (4): 444-450.

O'Connor, RE, Jenkins, JR & Slocum, TA. 1995. Transfer Among Phonological Tasks in Kindergarten : Essential Instructional Content. *Journal of Educational Psychology*, 87 (2): 202 – 217.

Odendal, FF, Schoonees, PC, Swanepoel, CJ, Du Toit, SJ & Booysen, CM. 1984. *Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT)*. Tweede uitgawe van die vierde druk. Perskor Uitgewery, Kaapstad.

O'Hara, M. 2000. *Teaching 3 – 8 : Meeting the Standards for Initial Teacher Training and Induction*. Wellington House, 125 Strand, London.

Oken-Wright, P. 1998. Transition to writing: Drawing as a scaffold for Emergent Writers. *Young Children*, 53 (2): 76-81.

Olivier, C. 1998. *How to educate and train Outcomes-Based* Van Schaik Publishers, Pretoria.

Oog-handkoördinasie, Voorgrond-agtergrond, Ruimtelike Posisie. 1996. *Clever-reeks*. 1ste druk van 2de uitgawe. Clever, Hatfield, Pretoria.

- Oppenheim, AN. 1996. *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. Printer Publishers Ltd., London.
- Orr, LL. 1999. *Social Experiments: Evaluating Public Programs Experimental Methods*. Sage Publications, London.
- Pepler, AP. 1995. Die Ontwikkeling van 'n Basiese Ouerleidingprogram vir ouers met Voorskoolse Kinders in 'n Lae Sosio-Ekonomiese Milieu. Ongepubliseerde MEd-tesis, Universiteit Stellenbosch.
- Perry, R. 1997. *Teaching Practice. A Guide for Early Childhood Students*. Routledge London.
- Pollard, M. 1990. *Maria Montessori*. Gareth Stevens Children's Books, Milwaukee.
- Powell, D & Hornsby, D. 1998. Learning Phonics while Sharing and Responding to Literature. In C Weaver (ed.), *Practicing What we Know. Informed Reading Instruction*, 1998: 80-86.
- Pressley, M. 1998. *Reading Instruction that works : The case for balanced Teaching*. The Guilford Press, New York.
- Pressley, M & Woloshyn, V. 1995. *Cognitive Strategy Instruction that really improves children's Academic Performance*. (2nd ed.). Brookline Books, Cambridge, Massachusetts.
- Pretorius, JWM. 1988. *Opvoeding, Samelewing, Jeug. 'n Sosio-pedagogiek leerboek*. Van Schaik Uitgewers, Pretoria.
- Prins, M. 2001. Telefoniese gesprek, Tel. 0944-208-988-0453: 10 September 2001.
- Prins, M. 2001. Persoonlike onderhoud. Kaapstad, 15 Desember, 2001.
- Raban, B. 1997. Reading skills : Emergent Literacy. In V. Edwards & D. Corson (eds.), *Encyclopedia of Language and Education : Literacy Vol. 2*. Kluwer Academic Publishers, Netherlands, 1997: 19-26.
- Raban, B & Ure, C. 2000. Literacy in the Preschool : An Australian Case Study. In J. Hayden (ed.), *Landscapes in Early Education*. Peter Lang Publishing, Inc., New York, 2000: 375-386.
- Read, C. 1971. Pre-School Children's Knowledge of English Phonology. *Harvard Educational Review*, 41 (1): 1-34.
- Read, K & Patterson, J. 1980. *The Nursery School and Kindergarten. Human Relationships and Learning*. (7th ed.). Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Reisner, T. 2001. Learning to teach Reading in a Developmentally Appropriate Kindergarten. *Young Children*, 56 (2): 44-48.

- Richgels, DJ. 1995. Invented spelling ability and printed word learning in Kindergarten. *Reading Research Quarterly*, 96 (1): 96-109.
- Richgels, DJ, Poremba, KJ & McGee, LM. 1998. Kindergartners Talk about Print: Phonemic Awareness in Meaningful Contexts. In C Weaver (ed.), *Practicing What we Know. Informed Reading Instruction*, 1998: 50-68.
- Richgels, DJ. 2001. Professional Library : Phonemic Awareness. *The Reading Teacher*, 55 (3): 274 – 278.
- Richgels, DJ. 2002. Informational texts in Kindergarten. *The Reading Teacher*, 55 (6): 586-595.
- Richter, M. 1997. Pediatrisese Optometrie A: 'n Werksboek. Ongepubliseerde Lesings. Departement Optometrie, RAU., Johannesburg.
- Riley, J. 1999. *Teaching Reading at Key Stage 1 and Before*. Stanley Thornes (Pub.) Ltd. Cheltenham. UK.
- Roberts, TA. 2003. Effects of Alphabet-Letter Instruction on Young Children's Word Recognition. *Educational Psychology*, 95 (1):41-51.
- Robson, C. 1994. *Real world Research: A Research for Social Scientists and Practitioner Researchers*. Blackwell Publishers Oxford, U.K.
- Robson, S & Smedley, S. 1996. *Education in early childhood. First things first*. David Fulton Publishers Ltd., Great Britain.
- Robys, AR. 2000. What does Emerging Literacy looks like? *Young Children*, 55 (4): 16-22.
- Routman, R & Butler, A. 1998. Why Talk About Phonics? In C Weaver (ed.), *Practicing What we Know. Informed Reading Instruction*. National Council of Teachers of English, 1998: 69-79.
- Rule, AC. 2001. Teaching Ideas. Alphabetizing with environmental print. *The Reading Teacher*, 54 (6): 558 – 562.
- Rushton, SP. 2001. Applying Brain Research to create Developmentally Appropriate Learning. *Young children*, 56 (5): 76-82.
- Russel, IF. 1997. Of course Kindergartners can Write! *Young Children*, 52 (7): 27-28.
- Sawyer, WE & Sawyer, JC. 1993. *Integrated Language Arts for Emerging Literacy*. Albany, NY. Delmar.
- Schickedanz, JA. 1990. *Strategies for teaching young children*. Allyn and Bacon, Boston.

Schickedanz, JA. 1991. The place of Specific Skills in Preschool and Kindergarten. In DS Strickland & LM Morrow (eds.), *Emerging Literacy: Young children learn to Read and Write* (5th ed.). International Reading Association, Newark, Delaware (IRA Publications Committee), 1991: 96-106.

Schickedanz, JA. 1993. *Understanding children*. Mayfield Publishing, Mountain View, C.A.

Schickedanz, JA. 1994. *More than the ABC's: The Early Stages of Reading and Writing*. National Association of Education for Young Children, 1509 16th. Street, Washington DC.

Schostak, JF. 2002. *Understanding, Designing and Conducting Qualitative Research in Education: Framing the Project*. Open University Press, 22 Ballmoor, Buckingham.

Scott, D & Usher, R. 2000. *Researching Education: Data, Methods and Theory in Educational Enquiry*. Redwood Books, Trowbridge, Wiltshire, Great Britain.

Seefeldt, C. 1980. *A Curriculum for Preschools*. (2nd ed.) Charles E. Merrill Publishing Company Columbus, Ohio.

Seefeldt, C. (ed.) 1992. *The Early Childhood Curriculum: A Review of Current Research*. Teachers College Press, New York.

Seefeldt, C & Barbour, N. 1994. *Early Childhood Education. An Introduction*. (3rd ed.). MacMillan College Publishing Company, USA.

Seifert, P. 1999. Inquiry in the Kindergarten. In JW Lindfors & JS Townsend (eds.), *Teaching language Arts : Learning through Dialogue*. National Council of Teachers of English, USA. 1999:103-118.

Sénéchal, M, Le Fevre, J, Smith-Chant, L & Colton, KV. 2001. On Refining Theoretical Models of Emergent Literacy: The Role of Empirical Evidence. *Journal of School Psychology*, 39 (5): 439 – 460.

Shiel, G. 2001. International Perspectives on Literacy. Reforming Reading instruction in Ireland and England. *Reading Research Quarterly*, 55 (4): 372 – 374.

Shiller, JG. 1974. *Childhood Illness*. Allen & Unwin Ltd., London.

Silverman, D. 1993. *Interpreting Qualitative Data: Methods for analysing talk, text and interactions*. Sage Publications, London.

Silverman, D. 2000. *Doing Qualitative Research*. Sage Publications, London.

Simpson, T & White, J. 2000. Early Childhood Services in Rural and Remote Areas : Four case studies. In J. Hayden (ed.), *Landscapes in Early Education*. Peter Lang Publishing, Inc., New York, 2000: 315-319.

- Slavin, RE. 1997. *Educational Psychology: Theory and Practice*. (5th ed.). Allyn & Bacon, Needham Heights, USA.
- Smit, GJ. 1995. *Research guidelines for planning documentation*. Southern Book Publishers Ltd., Halfway House 1685.
- Smith, TG. 1989. Die kleuter en spel. In TL Verster (red.), *Kleinkinderopvoeding – 'n Histories-opvoedkundige verkenning*. UNISA, Muckleneuk, Pretoria, 1989: 197-210.
- Snow, CE. 1983. Literacy and Language : Relationships during the Preschool Years. *Harvard Educational Review*, 53 (2): 165 – 189.
- Snow, CE, Tabors, PO, Nicholson, PA & Kurland, BF. 1995. SHELL: Oral Language and Early Literacy Skills in Kindergarten and First-Grade Children. *Journal of Research in Childhood Education*, 10 (1): 37 – 48.
- Snow, CE, Burns, MS & Griffin, P. (eds.). 2001. Process of Learning to Read. In *National Research Council : Preventing Reading Difficulties in Young Children*. (6th ed.). National Academic Press, Washington DC.
- Southgate, V. 1972. *Beginning to Read*. University of London Press, Butler & Tanner Ltd., London.
- Sowden, S & Keeves, JP. 1988. Analysis of Evidence in Humanistic Studies. In JP Keeves (ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement : An International Handbook*. Pergamon Press, 1988: 513-526.
- Spady, W & Schlebusch, A. 1999. *Curriculum 2005: a guide for parents*. Renaissance, Tafelberg Ltd., Cape Town.
- Spodek, B. 1973. *Early Childhood Education*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Stage, SA, Sheppard, J, Davidson, MM & Browning, MM. 2001. Prediction of First-Graders' Growth in Oral Reading Fluency Using Kindergarten Letter Fluency. *Journal of School Psychology*, 39 (3): 225 – 237.
- Standing, EM. 1969. *The Montessori Revolution in Education*. Schocken Books, New York.
- Stanovich, KE & Cunningham, AE. 1993. Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition. *Journal of Education Psychology*, 85 (2): 211-229.
- Stanovich, KE. 1994. Romance and Reality. *The Reading Teacher*, 47 (4): 280 – 291.
- Stauffer, RG. 1970. *The language-experience approach to the teaching of reading*. Harper & Row Publishers, Inc., New York.

- Stenhouse, L. 1988. Case Study Methods. In JP Keeves (ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Pergamon Press, 1988: 49-53.
- Stephens, D & Story, J. (ed.). 2000. *Assessment as Inquiry : Learning the Hypothesis-test Process*. National Council of Teachers of English, USA.
- Stewig, JW & Jett-Simpson, M. 1995. *Language Arts in the Early Childhood Classroom*. Wordsworth Pub. Co., USA.
- Strickland, DS & Morrow, LM. (ed.). 1991. *Emerging Literacy: Young children learn to Read and Write* (5th ed.). International Reading Association, Newark, Delaware (IRA Publications Committee).
- Strickland, DS. 1996. In search of balance: Restructuring our literacy programs. *Reading Today*, 14 (2): 32.
- Sumison, J. 1991. *Playing with Print*. Watson ACT Australia: Australian Early Childhood Association, Inc., Australia.
- Teale, WH & Sulzby, E. 1991. Emergent Literacy: New Perspectives. In DS Strickland & LM Morrow (eds.), *Emerging Literacy: Young children learn to Read and Write* (5th ed.). International Reading Association, Newark, Delaware (IRA Publications Committee), 1991: 1-15.
- Terre Blanche, M & Durrheim, K. 1999. *Research in Practice*. University of Cape Town Press, Cape Town.
- Thomas, SJ. 1999. *Designing Surveys that work : A Step-by step Guide*. Sage Publications.
- Thompson, GB. 1997. The Teaching of Reading. In Edwards, V & Carson, D. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education: Literacy Vol. 2*. Kluwer Academic Publishers, Netherlands, 1997: 9 – 17.
- Thorndike, RL. 1988. Reliability. In JP Keeves (ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement : An International Handbook*. Pergamon Press, 1988: 330-343.
- Tierney, RJ. 1999. Literacy Assessment Reform: Shifting Beliefs, Principled Possibilities, and Emerging Practices. In SJ Barrentine (ed.), *Reading Assessment : Principles and Practices for Elementary Teachers*. Library of Congress Cataloging in Publication Data, 1999: 10-29.
- Tiley, J & Goldstein, C. 1997. *Understanding curriculum 2005: An introduction to OBE for Foundation Phase Teachers*. Heinemann Publishers (Pty) Ltd., Sandton.
- Todd, VE & Hefferman, H. 1970. *The years before school. Guiding Preschool Children*. (2nd ed.). Macmillan Co., New York.

Tower Hamlets Inspectorate. 1996. *The Early Years Curriculum: LBTH Electronic Imagings*. Department of Education and Employment, Great Britain.

Tunmer, WE, Herriman, ML & Nesdale, AR. 1988. Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23 (2): 134 – 143.

Tunmer, WE & Hoover, WA. 1992. Cognitive and Linguistic Factors in Learning to Read. (eds.). In PB Gough (ed.), *Reading Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, New Jersey, 1992: 175-214.

Tunmer, WE. 1997. Metalinguistic Skills in Reading Development. In V Edwards & D Corson (eds.), *Encyclopedia of Language and Education: Literacy Vol. 2*. Kluwer Academic Publishers, Netherlands, 1997: 27-35.

Turner, PH & Hammer, TJ. 1994 *Child Development and Early Education*. Allyn & Bacon, Boston.

U.S. Department of Education. 1999. National center for Education Statistics. "Preprimary Education Enrollment".

<http://nces.ed.gov/nationsreportcard/reading/whatmeasure.asp> . 4 January 2002.

Van der Horst, H & Mc Donald, R. 1997. *Outcomes-Based Education, a teacher's manual*. Kagiso Publishers, Pretoria.

Vandervelden, MC & Siegel, LS. 1995. Phonological recoding and phoneme awareness in early literacy : A developmental approach. *Reading Research Quarterly*, 30 (1): 854 – 875.

Vernon, SA & Ferreiro, E. 1999 Writing Development : A Neglected Variable in the Consederation of Phonological Awareness. *Harvard Educational Review*, 69 (1): 395 – 413.

Verster, TL, Theron, AMC & Van Zyl, AE. 1982. *Opvoedingstemas in Tydsperspektief. (Dele 1&2)*. Butterworth Uitgewers, Durban.

Verster, TL, (red.). 1989. *Kleinkinderopvoeding – 'n Histories-opvoedkundige verkenning*. UNISA, Muckleneuk, Pretoria.

Villaume, SK & Bradham, EG. 2003. Phonics Instruction: Beyond the Debate. *The Reading Teacher*, 56 (5): 478-482.

Vygotski, LS. 1978. *Mind in Society*. Harvard University Press, Cambridge Massachusetts.

Walton, PD, Walton, LM, Felton, K. 2001. Teaching Rime Analogy or Letter Recoding Reading Strategies to Prereaders : Effects on Prereading Skills and Word Reading. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1): 160 – 180.

- Wasik, BA & Bond, MA. 2001. Beyond the Pages of a Book : Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2): 243-250.
- Wasik, BA. 2001. Teaching the Alphabet to Young Children. *Young Children*, 56 (1): 34-40.
- Weaver, C. 1994. *Reading Process and Practice*. (2nd ed.). Heinemann Portsmouth, N.H.
- Weaver, C (ed.). 1998. *Practicing what we know. Informed Reading Instruction*. National Council of Teachers of English, USA.
- Weaver, C. 2002. *Reading Process & Practice*. (3rd ed.). Heinemann. Portsmouth, N.H.
- Weikart, DP. 1991. The High / scope curriculum. In C.J.S. van Staden (ed.), *Early childhood Education: Do we really care?* Preprimary Education Congress, UNISA, Pretoria, 1991: 1-16.
- Wendon, L. 1997. *Letterland. Early years Handbook*. Educational Harpers, Collins Publishers, London..
- Wes-Kaap Onderwysdepartement. s.j. *Teikenstandaarde: Geletterdheid*. WKOD Kurrikulumontwikkeling Direktoraat, Kaapstad.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement. 1998. *K2005 – Assessering: Tussentydse WKOD-BELEID en die implementering daarvan*, Kaapstad.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement. 2001. *Riglyne vir die Geletterdheidshalfuur*. WKOD Kurrikulumontwikkeling Direktoraat, Kaapstad.
- Western Cape Education Department. 2000. *Grade 3 Learner Assessment Baseline Study*. Joint Education Trust (JET), Cape Town.
- Whitebread, D. 1997 . *Teaching and learning in the early years*. Redwood Books, Trowbridge, Wiltshire, Great Britain.
- Whitehurst, GJ, Epstein, JN, Angell, AL, Payne, AC, Crone, DA & Fischel, JE. 1994. Outcomes of an Emergent Literacy Intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86 (4): 542 - 555.
- Wicks-Nelson, R & Israel, AC. 1984. *Behavior Disorders of Childhood*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Wiechers, E. 1991. The importance of Mediating the Mediator. In CJS van Staden (ed.), *Early childhood Education: Do we really care?* Preprimary Education Congress, UNISA, Pretoria, 1991: 128-144.

- Wiechers, E. 1993. Die bydrae van voorskoolse onderwys in die voorsiening van die land se mannekragbehoefte. *Die Unie*, 90 (2): 63-66, 90 (3): 89-92.
- Wilson, J, Huxford, L & Reason, R. 1998. *Rhythm and Rhyme – Lesson Book*. Heinemann Educational Publishers, USA.
- Wisker, G. 2001. *The Postgraduate Research Handbook. Palgrave Study guides*. Palgrave Publishers Ltd., New York.
- Wood, M. 1995. The Leap into the Literacy center: An Interactive multisensory curriculum. Pre K and K-2 Editions. *LeapFrog SchoolHouse*: www.LeanFrogSchoolHouse.com .
- Wyse, D & Jones, R. 2001. *Teaching English Language and Literacy*. Routledge Falmer, USA.
- Yopp, HK. 1992. Developing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, 45 (9): 696 – 704.
- Yopp, HK & Yopp, RH. 1996. *Literature – Based Reading Activities*. (2nd ed.). Allyn & Bacon, USA.
- Yopp, HK. 1999. A Test for Assessing Phonemic Awareness in Young Children. In SJ Barrentine (ed.), *Reading Assessment : Principles and Practices for Elementary Teachers*. Library of Congress Cataloging in Publication Data, 1999: 166-176.
- Yopp, HK & Yopp, RH. 2000. Supporting Phonemic Awareness Development in the Classroom. *The Reading Teacher*, 54 (2): 130-143.
- Young, ME. 1996. *Early child Development : Investing in the Future. Directions in Development*. Library of Congress Cataloging in Publication Data, Washington D.C.
- Young, L. 2001. "Make sure that you start them learning when they are young". http://www.familyplay.com/to_cikit/tracker/ : Datum van soektog 2001:01:25.
- Zeller, RA. 1988. Validity. In JP Keeves (ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook*. Pergamon Press, 1988: 322-325.
- Zigler, EF, 1978. America's Head Start Program: An agenda for its second decade. *Young Children*, 33(5): 4-14.
- Zintz, MV. 1980 *The Reading Process – The Teacher and the Learner*. (3rd ed.). WMC. Brown Company, Pub., Dubuque, Iowa.

Vrae aan die onderwyser

1) Planne van lesplan

Is leerder se kennis duidelik verkry?

Is hul aanpak behoorlik?

Kan hulle die leerder se kennis netjies (verduidelik)?

Kan leerders die leerder se kennis netjies (verduidelik)?

Kan leerders die visuele en auditiwe verband tussen die leerder se kennis?

Het leerders dit gekry?

Bylae 1 - Vraelyste

2) Ontwerp van les

Is les se aanpak by leerders se kennis?

Is hulle wysing voldoende?

Was die hulle wysing voldoende?

3) Aanbieding van les

Is in effekte leerstelsel geken?

Was leerstelsel al die begrippe van die leerder?

Vrae aan die onderwyseres

1) Reaksie van leerders

Is leerders se aandag dadelik verkry?

.....

Is hul aandag behou?

.....

Kon hulle die lettervorm korrek nateken (visueel)?

.....

Kon leerders die letter in omgewingskrif herken?

.....

Kon leerders die visuele en ouditiwe verband tussen die letter en klank verstaan?

.....

Het leerders dit geniet?

.....

2) Ontwerp van les

Is les in aansluiting by leerders se leefwêreld?

.....

Is tydstoewysing voldoende?

.....

Was die hoeveelheid lesse per klank voldoende?

.....

3) Aanbieding van les

Is 'n effektiewe leersituasie geskep?

.....

Was leermateriaal binne die begripsvermoë van die leerders?

.....

Was leerders geesdriftig en gemotiveerd?

.....

Hoe het leerders by kleingroeponderrig ingeskakel?

.....

Kon leerders die toepassingsaktiwiteite baasraak?

.....

4) U eie waarneming

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Algemene oorsig na afloop van die program

Gee u mening en motiveer u antwoorde indien nodig:

Toepaslikheid van program vir 6- jarige leerders ten opsigte van:

Belangstellingsveld

.....

.....

Ervaringswêreld

.....

.....

Ontwikkelvlak

.....

.....

Kognitiewe ontwikkeling

Leerders kan boeke korrek hanteer

.....

.....

Leerders toon begrip dat gedrukte woorde iets sê

.....

.....

Leerders verstaan dat gesproke woord geskryf kan word

.....

.....

Leerders verstaan dat geskrewe woord gelees kan word

.....

.....

Leerders toon belangstelling in skrif

.....

.....

Leerders gebruik eie skrif in vryspelaktiwiteite

.....

.....

Leerders verstaan die doel van skrif

.....

.....

Sensoriese belewing deur:

Ouditiewe ervarings

.....

.....

Visuele ervarings

.....

.....

Tas ervarings

.....

.....

Motoriese ontwikkeling

Fyn motoriese ontwikkeling

.....

.....

Oogspierbeheer

.....

.....

Lateraliteit

.....

.....

Ander

.....

.....

Konsentrasie en aandagspan

Tydsduur

.....

.....

Aanbevole tydskedulering in dagprogram

.....

.....

Moeilikhedsgraad

.....

.....

Toepassingsaktiwiteite

.....

.....

Bevindinge en aanbevelings

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Geteken

(Ondewyseres)

Geteken.....

(Skoolhoof)

Datum.....

Skool.....

Tel.....

Faks.....

LETTER-KLANK KORRESPONDERING van die letter S.

TEMA : Herfs / Wilde diere / Reptiele / Net as'n storie

LU.1 Luister LU.2 Praat LU.3 Lees en Kyk LU.4 Skryf LU. 5 Dink en Redeneer LU.6 Taalstruktuur en Taalgebruik.

Dag 1 Besprekingskring (Groot groep op die mat)

- Plaas in konteks – Wie het al 'n slang gesien? Waar kry ons slange? Hoe lyk 'n slang? Kinders vertel.
- Vandag is hier 'n storie van **Sarel slang**.

Vertel sonder prente (Ond. kan eie storie maak, maar moet die woorde van prente ook gebruik.)
 bv. Sarel slang het lekker in die son lê en bak, hy het tog so lekker gelê en was baie lui. Hy lig sy kop so stadig op en **Sarel slang sê : s s s s . Sarel slang steek sy tong uit**, hy sien iets om te eet. Aaha, hy maak sy bek net so wyd oop en toe **Sarel slang sluk en sluk**. Ja, **Sarel slang is slim**. Hy moet vinnig sluk anders kry hy niks om te eet nie. Nou is Sarel slang tevrede. **Sarel slang slaap**.

- Plaas prent van Sarel slang op waar al die leerders dit kan sien.

Stel leerstasies aan almal bekend (Aktiwiteite by tafels) Verdeel in groepies.

- | | | |
|--------------------|---|---|
| 1) Deegspel | - | Maak slange en druk patrone daarop uit. |
| 2) Werkvel | - | Soek Sarel slang en kleur in (Voor-agtergrond herkenning) |
| 3) Knip en versier | - | Knip sirkel tot by die middelpunt – hang op. |
| 4) Verf | - | Eie keuse |

Indien alle take voltooi is kan leerders in skryfhoekie van koerante voorsien word, om s te soek bv in Shoprite en Spar-advertensieblaai.

Neem 'n klein groepie op die mat (4-6 leerders vir 3-5 minute) vir verdere vaslegging. Alle leerders behoort 'n beurt te kry vir individuele aandag en gaan weer take by tafel voltooi as hulle klaar op die mat was.

Vertel die storie volgens die prente en wys die woorde uit. Leerders raak bewus van gesproke taal wat geskryf word (print awareness). Vra kort vragies bv. is slange kwaai, is jy bang vir slange, wat eet slange?

Stel leerstasies bekend – Verdeel in groepies.

- 1) Deegspel - Maak jou eie /s/ woorde.
- 2) Werkvel 2 - Soek al die s letters uit, merk dit en voltooi letters onderaan.
- 3) Verf - Eie keuse
- 4) Boeke van slange Soek jou snaakste, kwaaieste en mooiste slang en wys dit vir 'n maat.

Klein groepie op die mat.

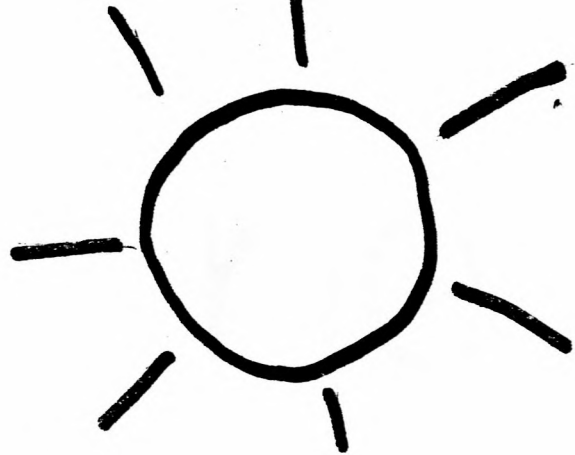
Ouditiewe persepsie – Assessering kan individueel toegepas word deur die /s/ klank uit te ken wanneer die volgende woorde gesê word bv. kas / pos / loop / see / son / man ens.

Visuele persepsie - Gee vir elkeen 'n advertensie blad om die letter s uit te wys.

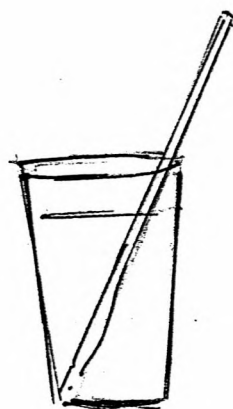
Verdere vaslegging

Laat leerders s-woorde in omgewingskrif herken bv. In maats se name / Woorde in klaskamer (Stilte)
Verkeerstekens (Stop). Hulle kan ook voorbeelde tuis gaan soek.

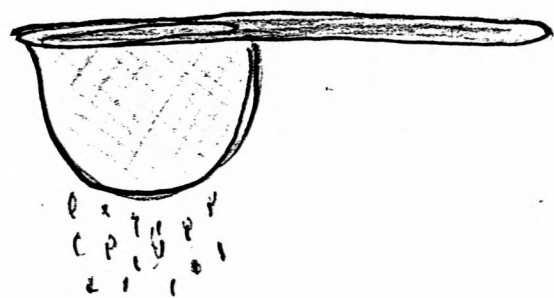
son



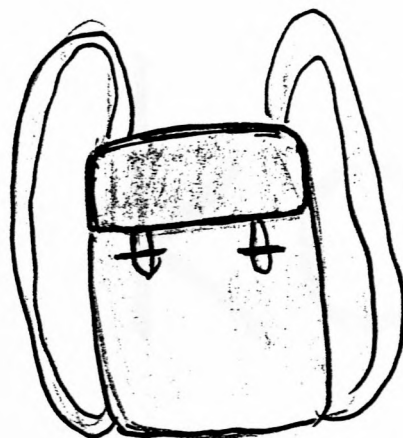
sap



sif



sak

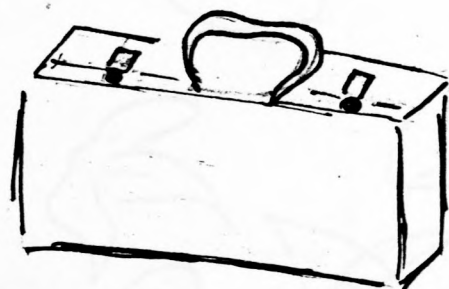




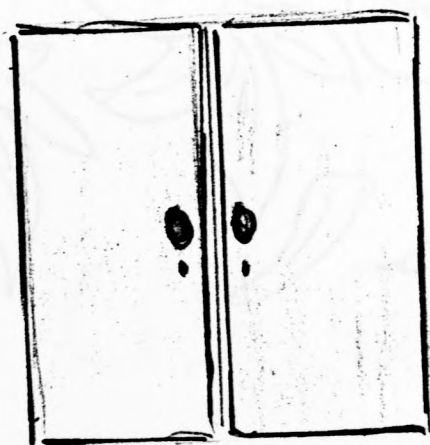
nes



kos



tas



kas



ssssss

ssssss

ssssss

ssssss

ssssss

ssssss

LETTER-KLANK KORRESPONDERING van die letter R.

TEMA : See / Water / As 'n storie

LU.1 Luister LU.2 Praat LU.3 Lees en Kyk LU.4 Skryf LU.5 Dink en Redeneer

LU. 6 Taalstruktuur en Taalgebruik.

Dag 1 Besprekingskring (Groot groep op die mat)

- Plaas in konteks – Bespreking en vrae oor seediëre gaan die storie vooraf.
- Vandag het ons 'n storie van Robbie rob wat diep in die see gewoon het. Hy was baie gelukkig, want hy het baie rob maats gehad. Robbie rob het saam met sy ma, pa, boeties en sussies gewoon. Eendag sien Robbie rob 'n groot boot en hy swem al agter die boot aan. Hy swem weg van sy ma en pa af. Nou is Robbie rob baie diep in die see en hy kan nie meer sy ma en pa sien nie. Die boot gaan al vinniger en verder en Robbie rob word baie moeg. Robbie rob sien 'n rots en klim op die rots om 'n bietjie te rus. Nou is die boot weg, sy ma, pa, boeties, sussies en sy maats is almal weg. Robbie rob is baie alleen. Hy word baie bang. Hy dink as hy hard raas sal sy ma hom hoor. Lees en wys die woorde van die prente : **Robbie rob raas** (Leerders kan help raas) Herhaal 'n paar keer. Niemand hoor hom nie. Toe begin Robbie rob roep. **Robbie rob roep en roep**. Robbie rob is moeg en hy rus 'n bietjie. **Robbie rob rus**. Toe hy sy oë oopmaak sien hy daar ver swem sy ma, pa, boeties, sussies en sy maats. Robbie gly in die water in en rol en rol, want hy is baie bly – hy gaan nou huistoe! **Robbie rob rol en rol**.

Verduidelik leerstasies – Verdeel in groepies.

- 1) Deegspel - Maak vissies, krap, seekat of ander seediërtjies. Gebruik skulpe vir versiering.
- 2) Teken - Robbie rob of 'n seeprent.
- 3) Verf - Eie keuse
- 4) Werkvel - Robbie volg die spoor (ooghand-koördinasie)

Klein groepie op die mat

Leerders maak woorde wat soos Robbie se naam klink – onderwyseres gee leiding deur kleur of prente uit te wys (rooi, rok, rak, reus, ram ens.). Stel kaarte bekend met /r/-woorde. Wys die /r/ uit en hoe dit geskryf word. Leerders vorm die letter in die lug, op die vloer of teen die muur met hul vingers. Evalueer

leerders individueel vir beginklanke (ouditief) deur te vra wat hul eerste hoor in son, man, vis, voet, rok, see, vat, moeg, raak – net die klanke wat alreeds bekend gestel is. Elke leerder kry afsonderlike woorde.

Dag 2 Besprekingskring (Groot groep op die mat)

- Wys kaarte en lees die woorde terwyl elke woord aangedui word met vinger aan die begin van die woord.
- Laat leerders nog name of woorde uitdink wat met 'n /r/ begin. Laat elke leerder sy eie naam sê en die eerste klank van sy naam herhaal (ouditief).
- Maak /r/-klank tot asem opraak.
- Maak die lettervorm in die lug en op die grond.
- Wys die leeskaarte van Robbie se storie en kyk of leerders kan saamlees. Leerders wys /r/ op die kaarte uit (visueel).
- Dink aan iets wat met /r/ begin om te teken of te verf byvoorbeeld roei, ratel, reus, reën.

Verduidelik leerstasies – Verdeel in groepies.

- | | | |
|--------------------|---|------------------------------|
| 1) Deegspel | - | Maak 'n rob en sy naam. |
| 2) Teken of verf - | | Jou eie /r/-woord. |
| 3) Werkvel | - | Kleur net die /r/-woorde in. |
| 4) Werkvel | - | Rob swem na die rots. |

Klein groepie op die mat.

Gee verder aandag aan woorde wat met /r/ begin. Wys en lees die woorde op die klankkaart. Teken die klank in die lug. Laat leerders individueel die woord sê volgens die prentjie, die /r/ uitwys en dit in die lug teken.

Dag 3 Besprekingskring (Groot groep op die mat)

- Lees die storiekaarte eenkeer deur.
- Maak /r/ met stem en teken dit in die lug.
- Stel prentkaart met /r/ aan einde van die woord bekend. Leerders sê die woorde volgens die prent en lei hulle om self te ontdek dat die /r/ nou aan die end van die woord staan.

Verduidelik die leerstasies – Verdeel in groepies.

- | | | |
|-------------|---|---|
| 1) Deegspel | - | Eie keuse |
| 2) Verf | - | Seeprent of 'n boot. |
| 3) Teken | - | Wat doen jy by die see of eie keuse. |
| 4) Werkvel | - | Omkring die /r/ en kyk of jy die ander letters ken. |
| 5) Werkvel | - | Merk die /r/ wat reg staan (Ruimte-oriëntering) |

Kleingroepie op die mat.

Deel groepie in pare. Elke paar kry 'n leeskaart. Speel 'n speletjie met 'n merker (klippie of 'n skulpie) Een maat gee vir die ander 'n opdrag byvoorbeeld : Sit die klippie voor, agter, onder, langs Robbie (lateraliteit). Leerders gee vir mekaar beure.

Verdere vaslegging**Rympie:**

Roei, roei, roei,

Al die maatjies roei

Ver oor die see,

Almal gaan nou mee.

Stories om te lees:

Bertus by die see – J. Johnson, Tibby in die groot see – G.M. Scheidl, Sophie se emmer – C.Stock, Die bere gaan see toe – J.Berenstein, Dolfie dolfyn – N. Brenchley.



Robbie rob
rol en rol en rol



Robbie
rob rus.

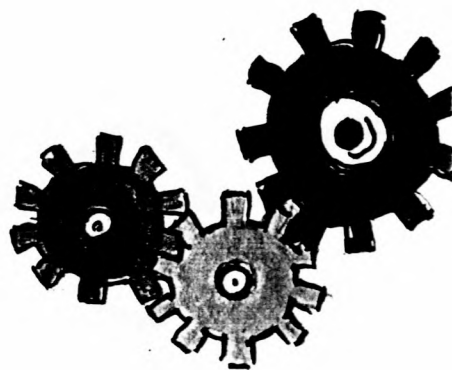
rob



rok



rat



ring





kar



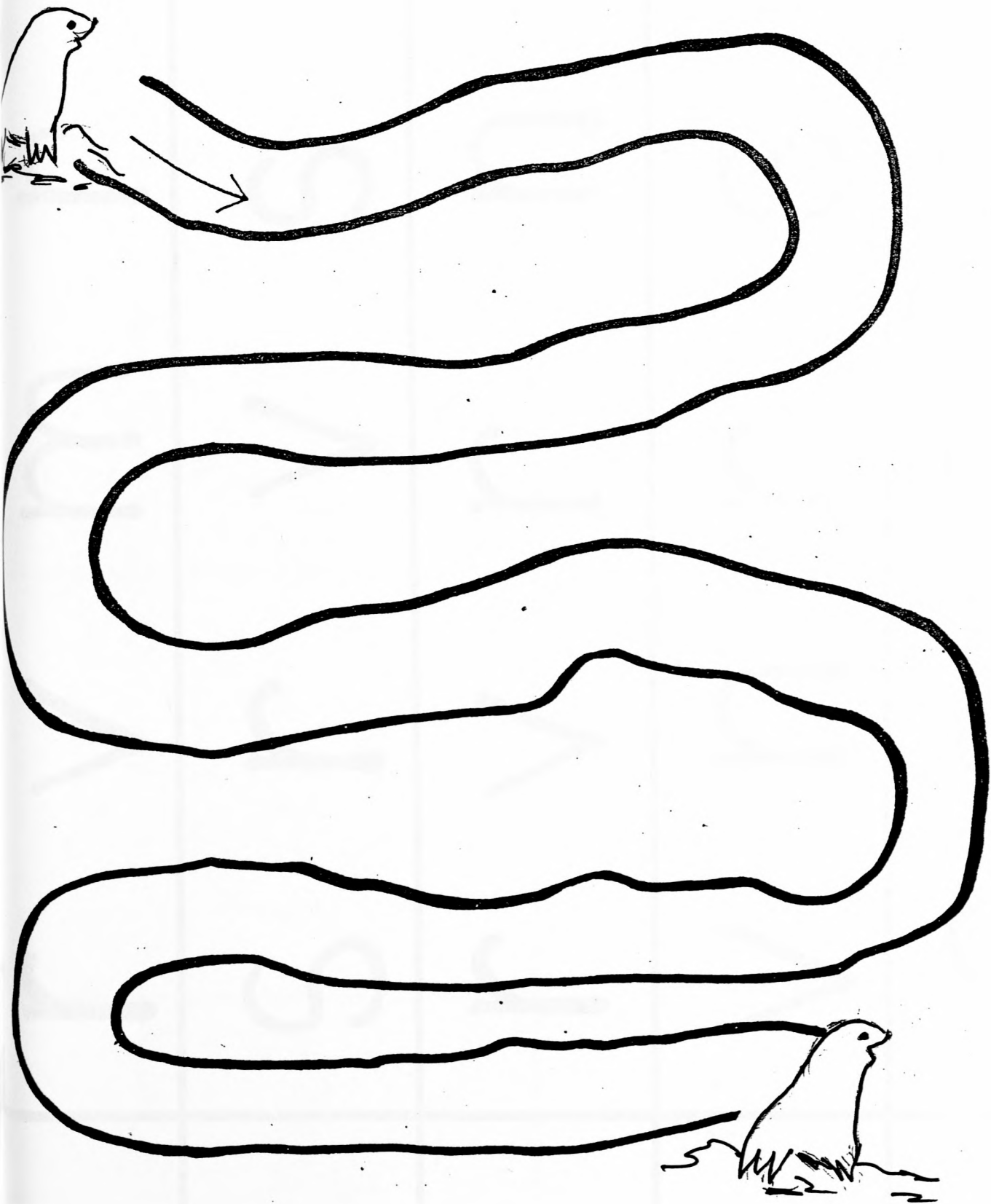
nar



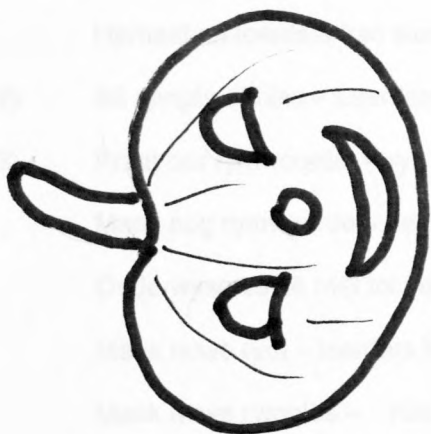
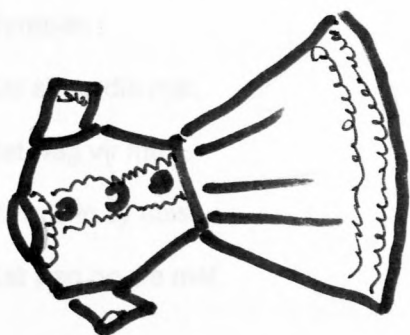
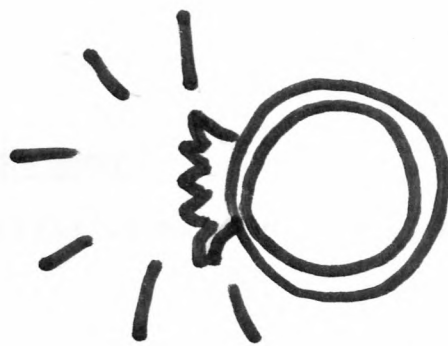
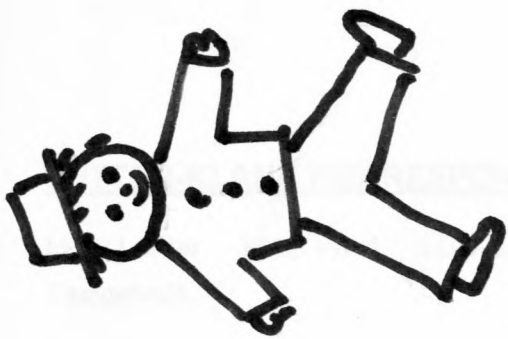
veer



leer



r	v	m	r	u
r	s	r	v	s
r	r	v	r	u
r	v	n	r	s
r	u	s	r	v



LETTER-KLANK KORRESPONDERING van die letter K.

LU.1 Luister LU.2 Praat LU.3 Lees en Kyk LU.5 Dink en Redeneer LU.6 Taalstruktuur en Taalgebruik.

Dag 1

Bekendstelling deur middel van alliterasie en in die vorm van 'n rympie.

Groot groep op die mat.

Apparaat – Prent en rympie uitgeskryf.

Rympie:

Kat sit op die mat,

Kat wag vir muis,

Muis is in sy huis,

Kat wag op die mat.

- 1) Praat oor die prent
Onderwyseres sê die rympie – leerders luister.
Herhaal en leerders kan saam sê.
- 2) Sê rympie ritmies – Leerders klap ritme saam.
- 3) Praat oor rymwoorde – wys rymwoorde uit bv. kat, mat / muis, huis
Maak nog rymwoorde – kat, lat, nat, wat / muis, huis, vuur, luis ens.
Onderwyseres sê reël tot voorlaaste woord – leerders voltooi.
Maak nuwe rym – leerders korreger bv. kat sit op die bed of kat sit in die bad.
Maak nuwe rympies – Kat sit op die bed, hy is baie vet.
Kat sit in die bad, hy is nat.
Muis eet kaas, want hy is baas.

Alliterasie

- 1) Leerders soek woorde wat met /k/ begin byvoorbeeld kat, kaas, keer, kom, kaal, kou, ken ens.
- 2) Maak nonsens sinne van /k/-woorde byvoorbeeld Die kat kou en kou kamma kaas / Ken jy Kaatjie Kekkelbek / Die kat kom keer op keer.
- 3) Skryf /k/ sodat leerders dit kan sien. Wys hoofletter en kleinletter. Plaas alfabetkaart op waar alle leerders dit kan sien. Skryf letter in die lug en let op korrekte lettervorming.

LETTER-KLANK KORRESPONDERING van die letter T.

TEMA : TANDE

LU.1 Luister LU.2 Praat LU.3 Lees en Kyk LU.4 Skryf LU.5 Dink en Redeneer

LU.6 Taalstruktuur en Taalgebruik.

Dag 1 Besprekingskring (Groot groep op die mat)

- Nadat tema bespreking vir die dag voltooi is :
- Wat hoor julle eerste – tand, toon, tak, tou, tol, ens.
- Wys hoe lyk die /t/ in die lug – laat almal saam na teken.
- Kom ons skryf die woorde van tande – Skryf voor die kinders sodat hulle kan sien dat dit geskryf word - tande, tandarts, tandepasta, tandvlos, ens. en pak die woorde by items en prente soos van toepassing.

Dag 2 Besprekingskring (Groot groep op die mat)

- Gebruik vir inleiding van bespreking oor tande :
- Hoe lyk die /t/ van tande – almal teken in die lug.
- 'n Naam skryf ons met 'n Hoofletter - /t/ se hoofletter lyk so –T – (wys in die lug).
- Dink aan 'n naam wat met 'n /t/ begin – Tienie, Tonie, Tina, Tilla (kinders gee name).
- Hoe klink Tienie tand – Maak 'n storie, kinders help bv. Tienie tand is seer, hy wil nie geborsel word nie..... (Ond. skryf dit neer en fotostaat om volgende dag as 'n tekenaktiwiteit gebruik te word).

Dag 3 Besprekingskring (Groot groep op die mat)

- Wat hoor julle laaste – kat, rot, sit, vet. net, mot, ens.
- Kinders maak rym woorde met kat (nat, vat, lat, rat –pad word ook aanvaar want dit klink vir die kind reg) mot (rot, pot,sot, bot, vrot, ens.)
- Wys woorde op werkvel waar /t/ laaste of voor staan. Laat leerders uitwys waar /t/ ingevul moet word.
- Gebruik werkvel as toepassing en vaslegging.

Dag 4 Besprekingskring (Groot groep op die mat)

- Afsluiting by besprekingskring – Leer rympie aan (Woorde uitgeskryf op 'n plakkaat):

Ek borsel my tande tarips, taraps

Ek borsel my tande tarou,

Ek borsel my tande hierbo en hieronder

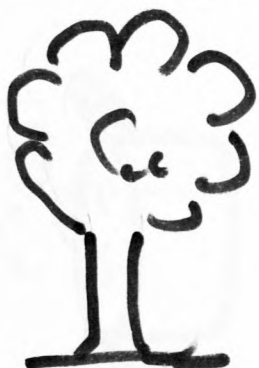
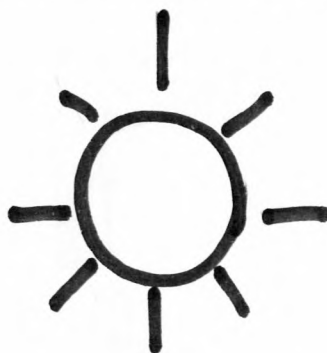
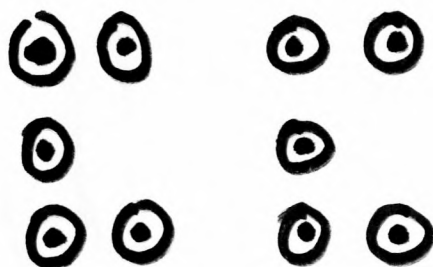
Sodat hul langer kan hou.

- Kinders kom wys die /t/ uit op die plakkaat
- Gee bladsye uit die koerantbylae waar letters groter as normaal geskryf is – hulle wys vir maats /t/ woorde uit.

Verdere vaslegging

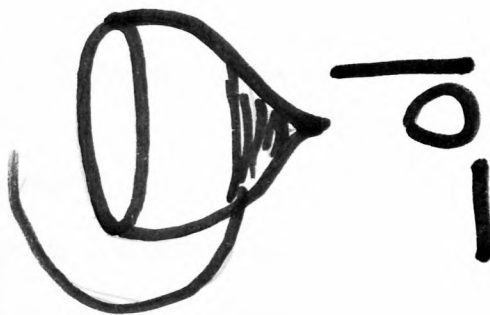
Stories om te lees – Krokkie deur R.Duvoisin / Doktor de Soto deur W. Steigg (Leerders kan letters wat bekend is uitwys).

Kleur die E-woorde in.





ne_



_ol



ma_



_as



po_



_ak



ka_



_oon

LETTER-KLANK KORRESPONDERING van die letters E en EE

TEMA : Lente

LU.1 Luister LU.2 Praat LU.3 Lees en Kyk LU.5 Dink en Redeneer LU.6 Taalstruktuur en Taalgebruik.

Dag 1 Besprekingskring (Groot groep op die mat)

- Plaas in konteks – Bespreek weersomstandighede en aktiwiteite deur toepaslike vrae te vra.
- Leerdes vertel wat hulle graag doen wanneer dit nou lekker sonskyn is.
- Kom ons skryf 'n storie van dit wat ons graag doen – begin elke keer met ek. Leerders reageer deur byvoorbeeld te sê : ek speel in die tuin / ek pluk blomme / ek swaai / ek stap. Onderwyseres skryf dit neer sodat die leerders dit kan sien. Wys die stroke vir hulle en lees dit voor terwyl die woorde uitgewys word. (net kleinletters word gebruik).
- Laat leerders die eerste woord identifiseer. Leerders wys waar die woord “ek” geskryf is. Lyk dit elke keer eenders? Lei die leerders dat hulle die /e / benoem.
- Gee woorde wat rym met ek (lek, bek, rek, nek). Skryf die woorde neer, leerders sien dat dit geskryf word.
- Leerders neem beurt om die e-letter te kom uitwys.
- Wys die muurkaart en laat die klank sê terwyl daar gewys word hoe dit geskryf word. Laat letter korrek in die lug nateken.
- Elke leerder soek /e / in die klas (naamlys, boeke, omgewingskrif, aktiwiteite).

Stel leerareas bekend - Geen klein groepie word geneem nie.

- 1) Deegspel - Maak eie naam in deeg.
- 2) Verf - Self
- 3) Teken - Teken verjaardagkoek
- 4) Frommel - Klein geknipte kreukelpapier vir lentebloeisels.

Dag 2 Besprekingskring (Groot groep op die mat)

- Plaas in konteks – Laat die leerders hul tekenprente van die vorige dag aan die groep wys en sê wat daar geskryf is.
- Lees rymwoorde van vorige dag. Teken /e/ in die lug.
- Wys hoofletter en gee name wat met /e/ begin (Esmè).
- Stel ook /ee/ bekend soos in die woord een.(getalkaart).

- Woorde wat met /ee / geskryf word soos een, eet of see, vee, nee, gee (wat die leerders die maklikste begryp). Onderwyseres skryf die woorde neer. Van die leerders kan agterop die kaartjie teken wat die woord sê.

Stel leerareas bekend - Verdeel in groepies.

- 1) Teken - Wat ek doen.
- 2) Plak - 'n Bloeiselboompie
- 3) Verf - Ons tuin
- 4) Werkvel - Omkring die /e / wat korrek is.

Kleingroepie op die mat.

Wat hoor julle eerste – een, eet, eers, eerste, eenders. Maak die woord klaar deur elke keer 'n /ee / by te las – s / v / n / g / t / Leerders mimiek om die woord se betekenis te verduidelik. Teken die /e / asook die / ee / in die lug. Leer 'n lenterympie of liedjie aan en wys die woorde op 'n kaart uit soos dit gesê of gesing word. Laat leerders alle e-letters uitwys (visuele diskriminasie).

Verdere vaslegging

Voorlees van maklike stories wat op klanke baseer is byvoorbeeld :

Eie nes bly bes – P.D.Eastwood

Hen Pen se nes is weg – E. Engels

(Leerders wys die /e/ waar dit in die storie voorkom)

Onwaarsinne

Ek eet met my voete.

Ek sien met my hand.

Ek loop met my neus.

(Leerders maak sinne vir 'n maat)

Speletjie

Ek sien met my twee ogies, iets met 'n /e/,

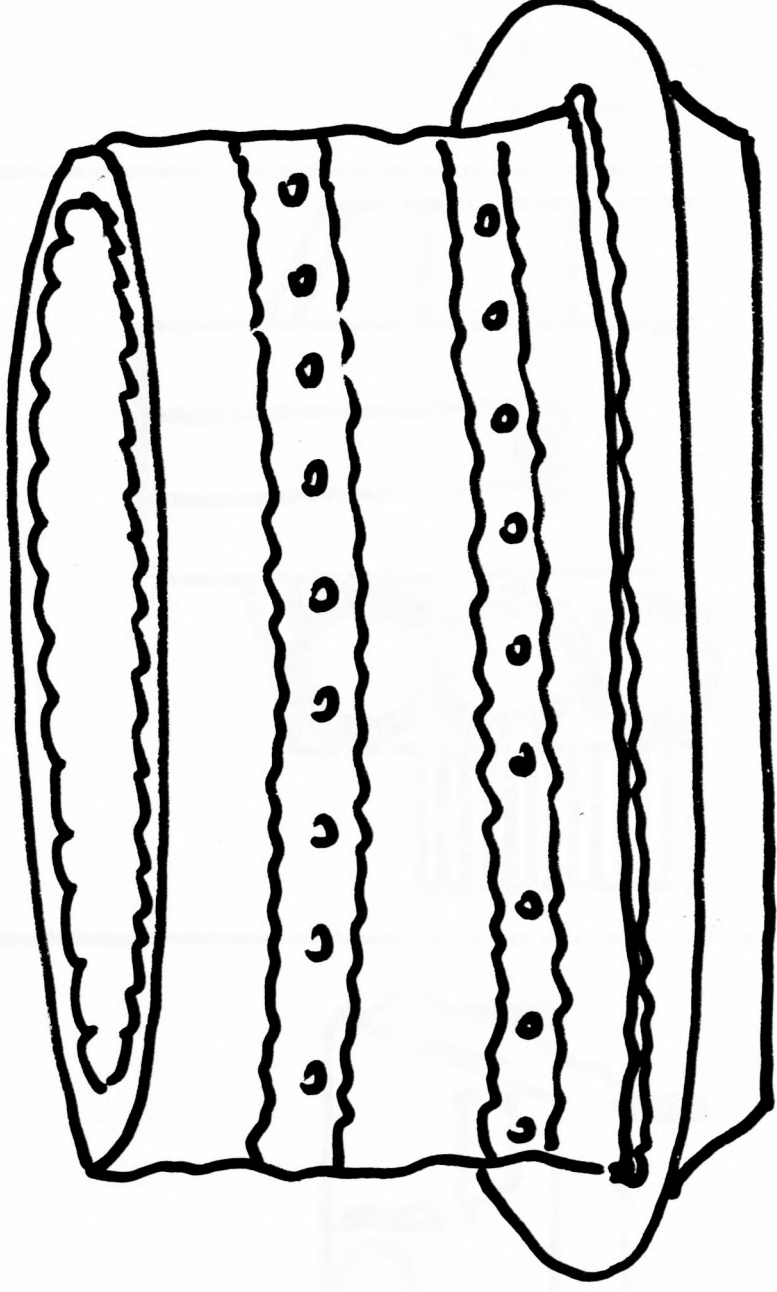
Dit is lank en dun en ek skryf daarmee,

Raai, raai wat is dit? (Pen)

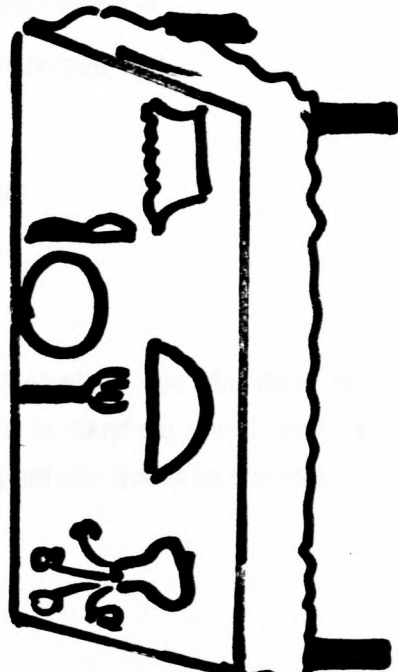
(Opvoeder neem leiding)

[illegible]

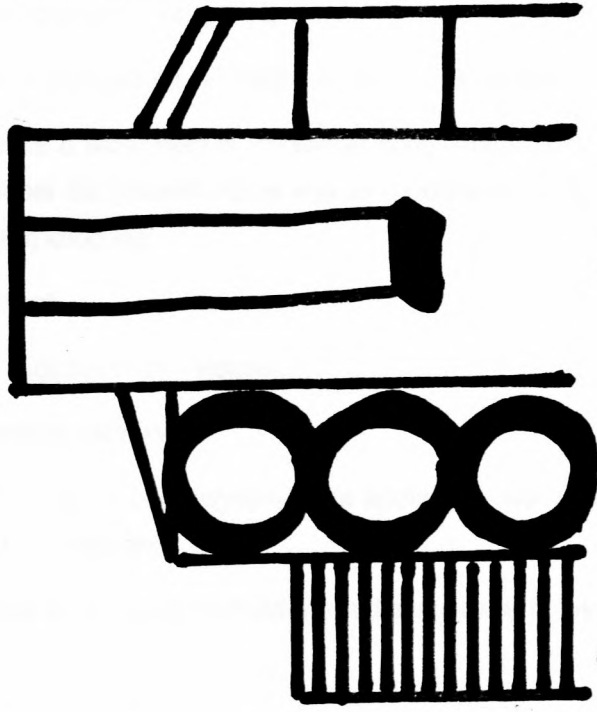
ek is — jaar oud



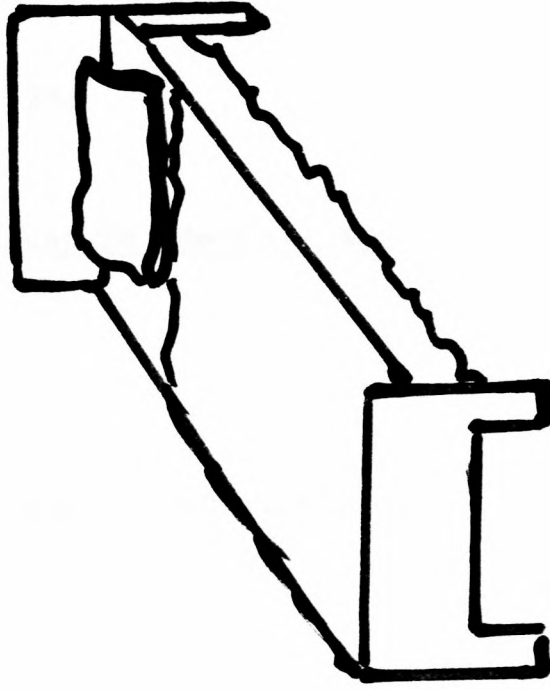
ek eet



ek speel



ek slaap



LETTER-KLANK KORRESPONDERING van die letters A en AA.

TEMA : Vrugte / Gesonde kos / As 'n storie

LU.1 Luister LU.2 Praat LU.3 Lees en Kyk LU.4 Skryf LU.5 Dink en Redeneer

LU.6 Taalstruktuur en Taalgebruik.

Dag 1 Besprekingskring (Groot groep op die mat)

- Plaas in konteks – Stel vrae in verband met tema wat gevolg word.
- Wys appel op 'n stokkie ('n Appel met 'n gesiggie en 'n hoedjie sodat hy self die storie kan vertel).
- Vertel van appel wat graag wou hê iemand moet hom in die winkel koop, maar almal kyk net na hom en sê : A-a, appel rond, eet 'n appel dis gesond! Appel wys sy mooiste ronde kant, maar al wat hy hoor is a-a-a-a. Niemand wil hom koop nie.
- Leerders identifiseer beginklank – ouditief.
- Wys muurkaart en leerders wys waar beginklank is – visueel.
- Vorm letternaam in die lug – let op korrekte skryfwyse.
- Leerders gee nog woorde wat met /a/ begin – onderwyseres gee leiding bv. wat kom na sewe, waarin woon Noag, hout wat verbrand is noem ons
- Gebruik klankkaarte wat alreeds bekend is om /a/ in die middel van die woord uit te wys.

Stel leerstasies bekend - Verdeel in groepies

- | | | |
|-------------|---|--|
| 1) Deegspel | | Maak mandjie met appels en tel hoeveel daarin is. |
| 2) Teken | - | Kleur net die appel in (voor-agtergrondherkenning) |
| 3) Verf | - | 'n Appelboom en verf die /a/ daarby. |
| 4) Werkvel | - | Volg die pyltjies (ooghand-koördinasie) |

Klein groepie op die mat

Almal maak asof hul 'n appel hap, kou en sluk (mond- en keeloefening). Hoe klink dit as ons 'n appel kou. Hoe lyk appel se beginletter. Dink julle die woord hap het 'n /a/ in. Skryf die woord. Gee nog 'n woord wat met hap rym (kap, sap, tap, lap, krap, trap) Elke groepie voeg net een woord by die lys by.

Dag 2 Besprekingskring (Groot groep op die mat)

- Plaas in konteks – wys appel en laat leerders sy eerste letter in die lug teken.
- Wys woordkaart van vorige dag – laat woorde lees en aksies bysit (hap, kap ens.).
- Wanneer ons 'n /aa/ sien, sê ons dit net lank soos in aap – wys muurprent.
- Maak ook die hoofletter A vir 'n naam.
- Gee name wat met A begin (Anna, Ansie, Attie, André)
- Maak 'n storie van Attie aap. Onderwyseres skryf 'n sin vir elke leerder neer en hul teken of verf wat hul storie sê.

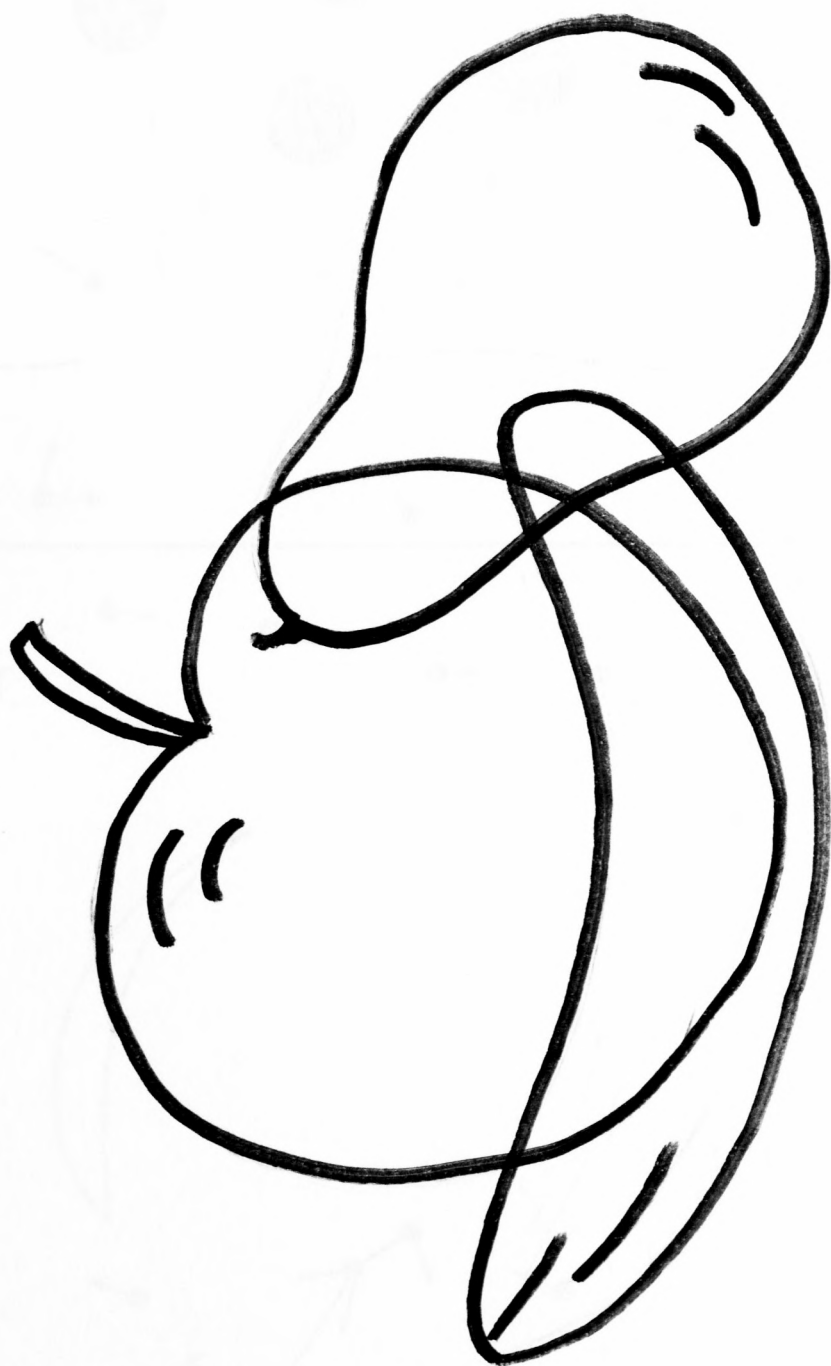
Leerders verdeel nie in kleingroepies nie, maar kry geleentheid om te teken en te verf. Letterspeletjies, skryfborde asook 'n flenniebord en letters van vilt en sandpapier word uitgeplaas sodat leerders op hul eie kan eksperimenteer.

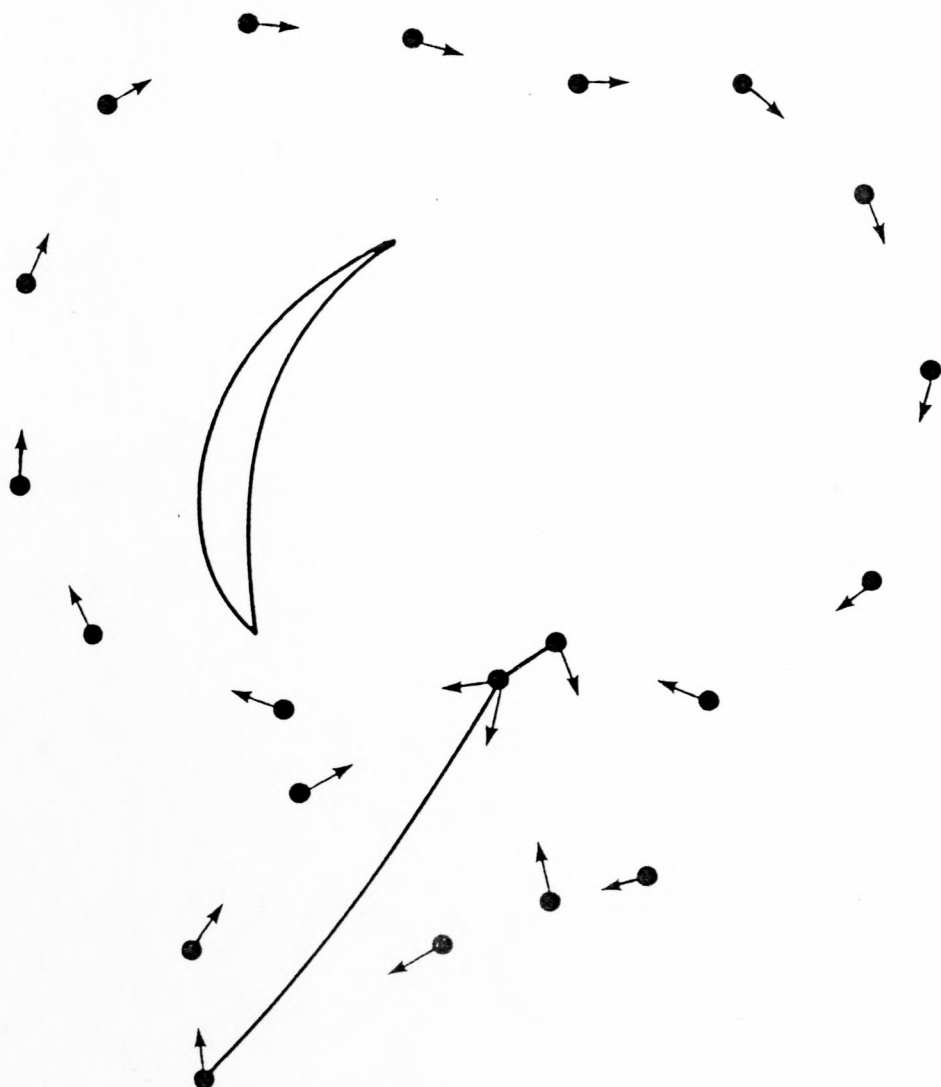
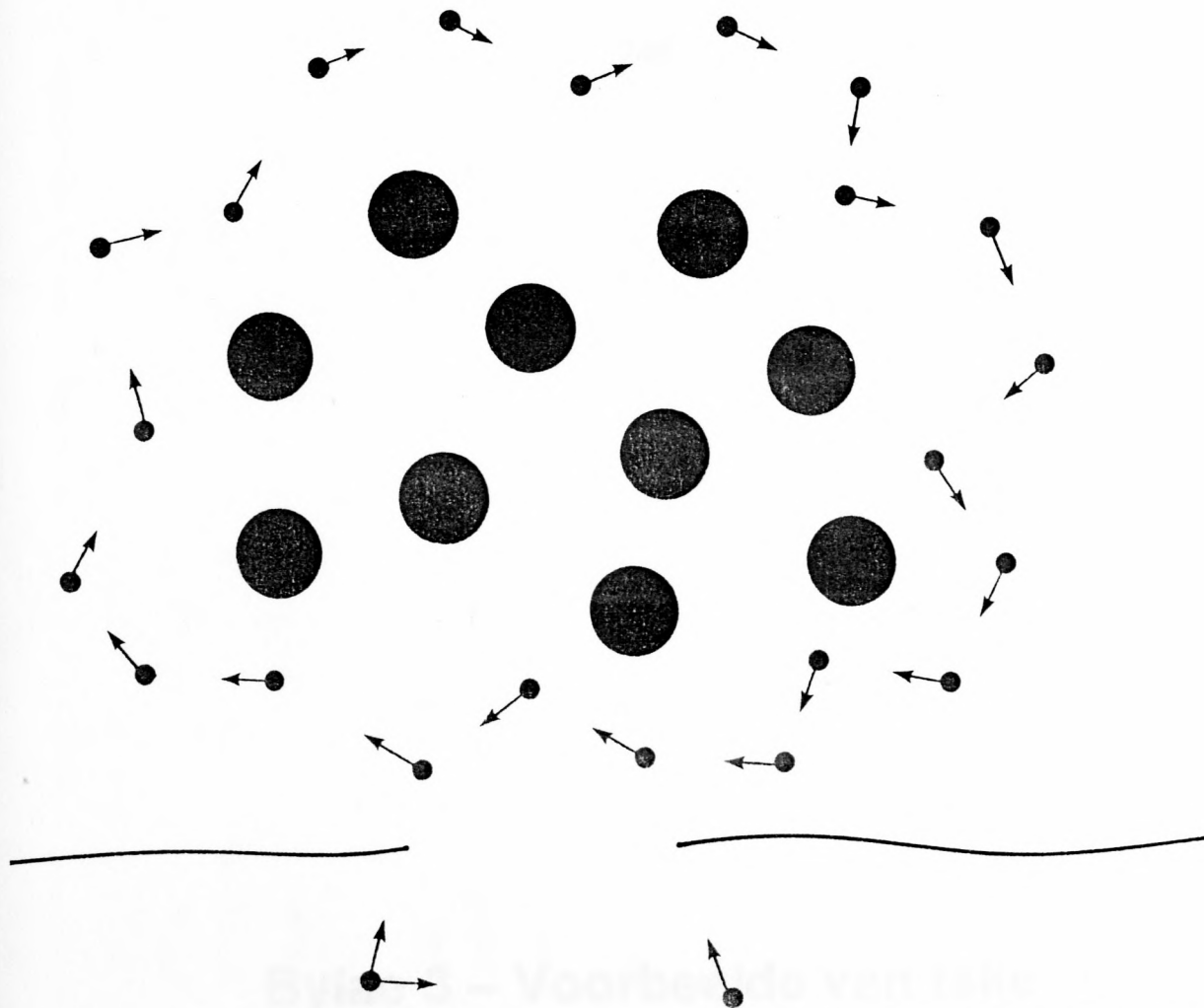
Verdere vaslegging

Leer rympie en skryf dit uit – Appels rooi, appels rond. Eet jou appel dis gesond.

Storie – Die reuse se fees – Bolliger

Laat die leerders elkeen 'n stukkie appel kou en vertel hoe dit smaak, klink en of hulle daarvan hou.





Bylae 3 – Voorbeelde van take

r	e	s	a	o	:
d	r	o	s	e	:
n	s	e	r	m	:
e	o	r	o	s	:
Sch	n	a	m	a	:
s	s	s	s	s	s

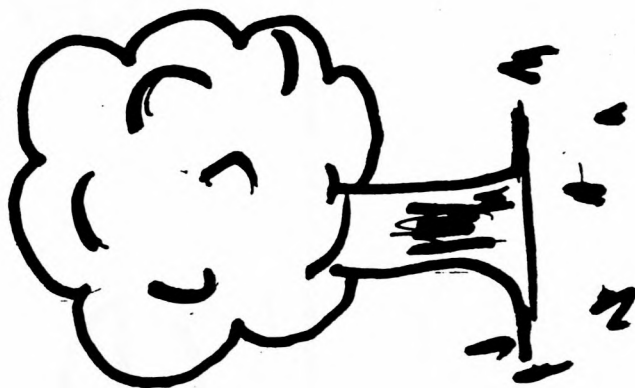
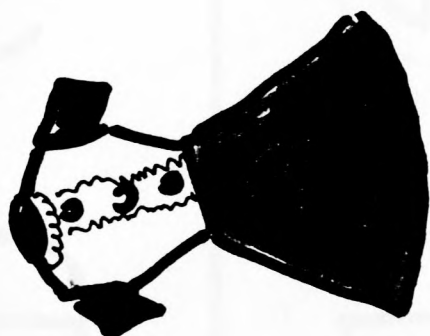
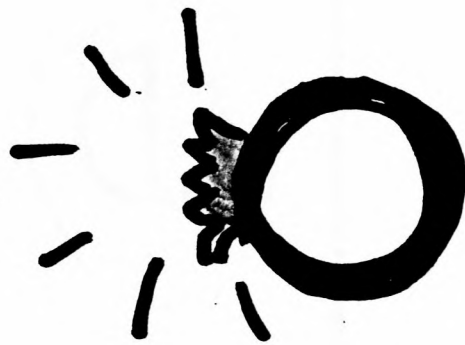
u u u u u u u u u u

r	r	r	r	r
r	r	r	r	r
r	r	r	r	r

r	r	r	r	r
r	r	r	r	r
r	r	r	r	r

r	r	r	r	r
r	r	r	r	r
r	r	r	r	r

r	r	r	r	r
r	r	r	r	r
r	r	r	r	r

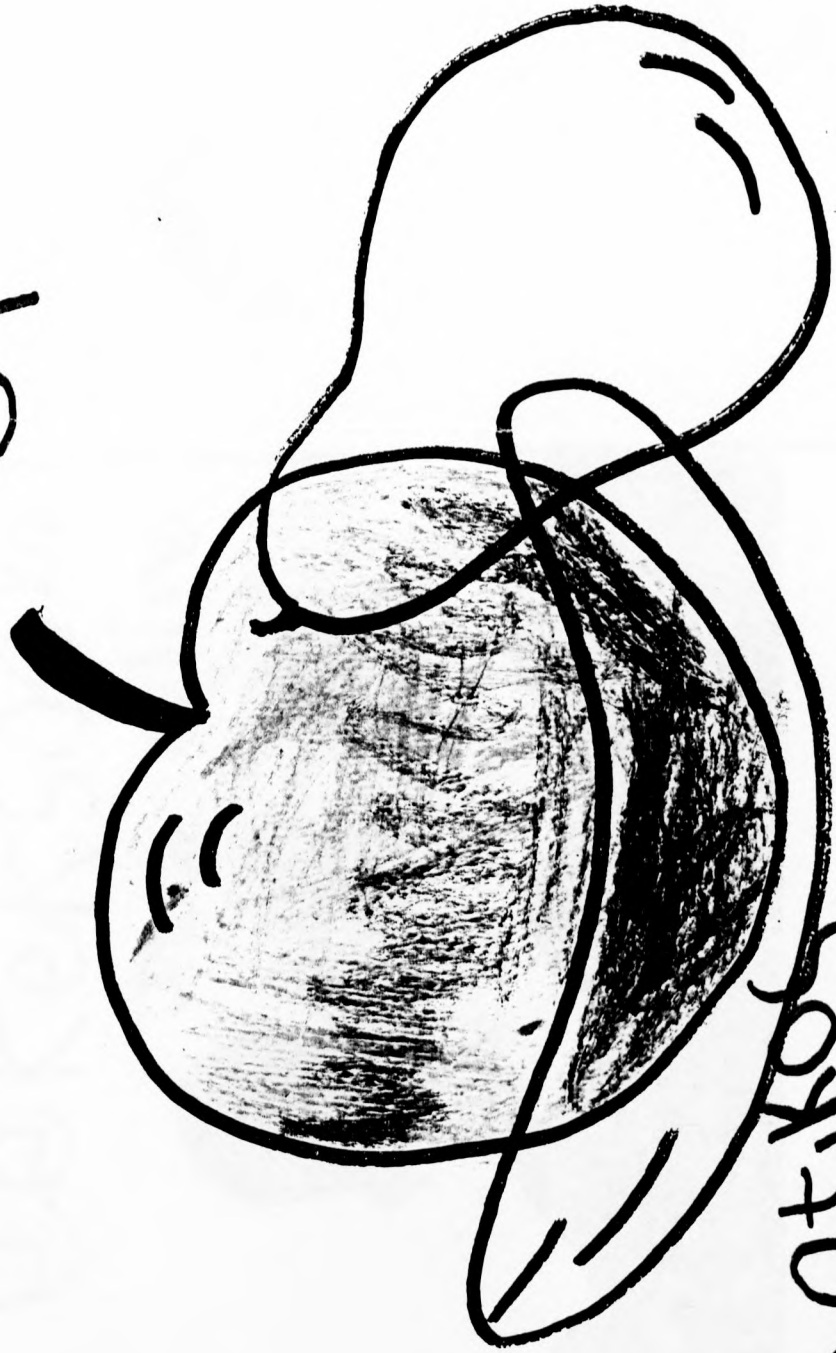


[illegible]

riboehp
pdpdpdp

Katu VIS har

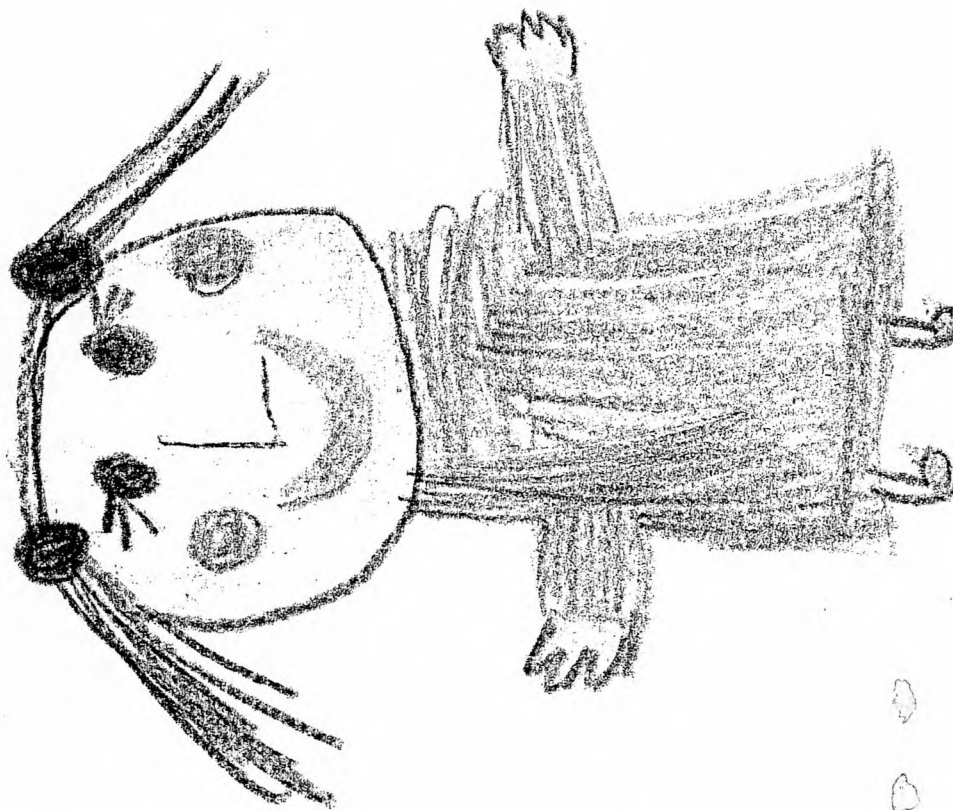
gud/s
slang



ekeotkos

EDDISIAAP

Nicole



Kas saer ko

Dekeksom

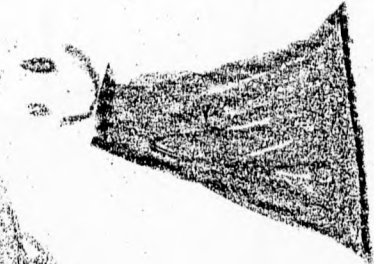
Jaco a line



Janke

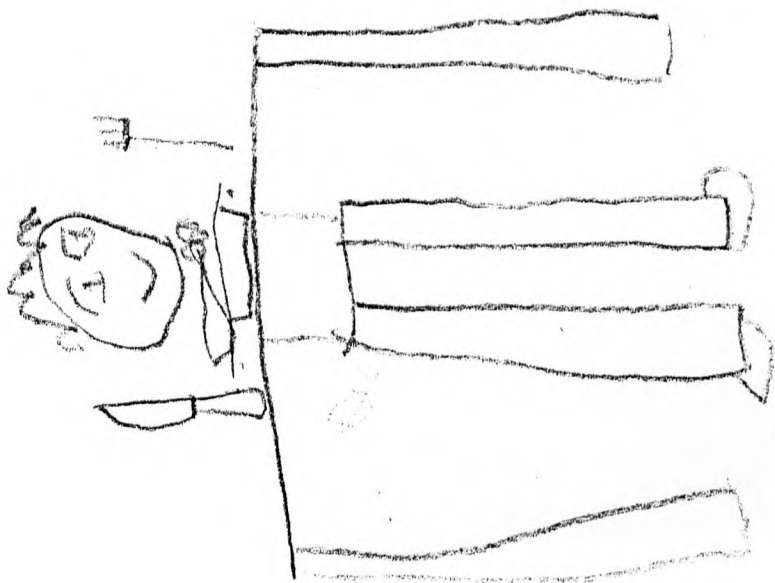
EK

EKSPHEL



conrad

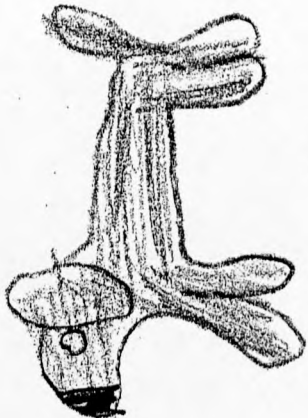
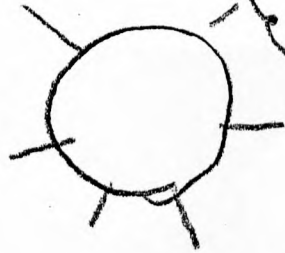
EKSTKOS



akislief

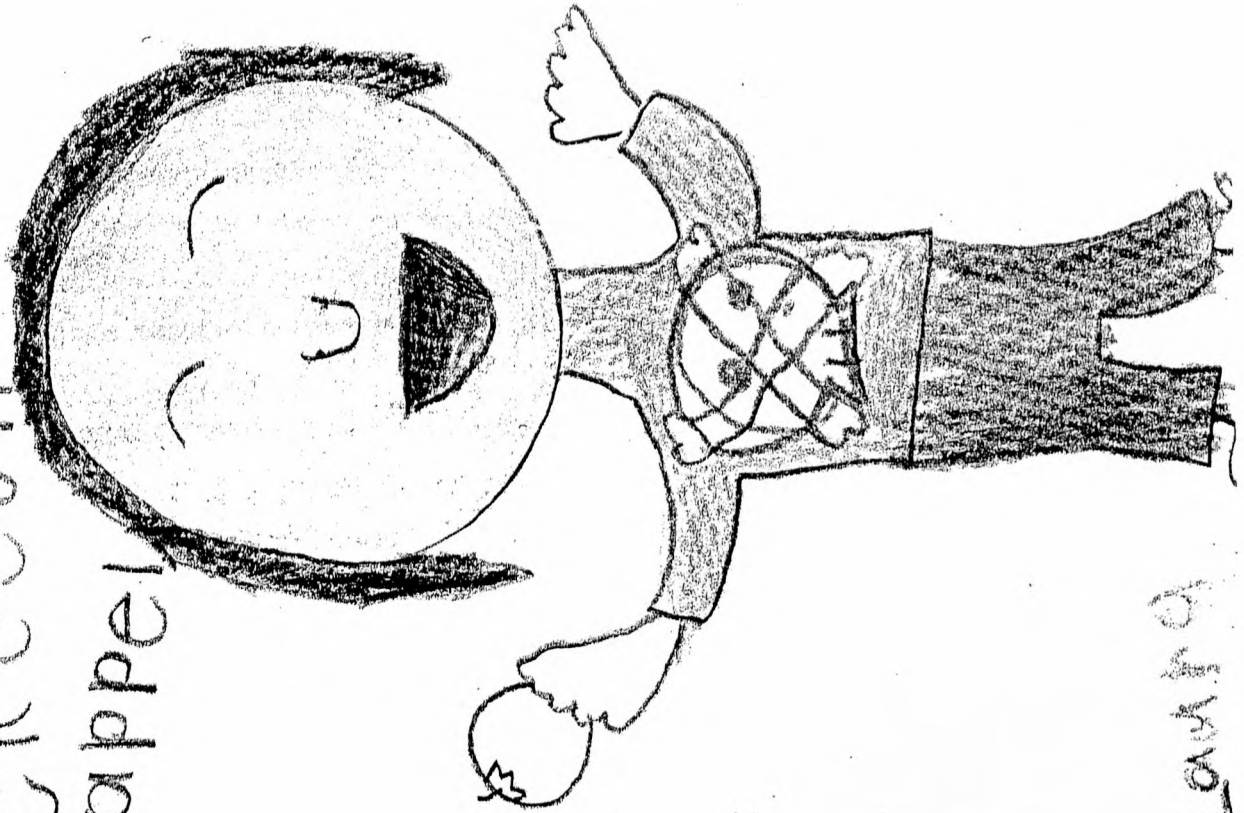
viribond

Jocke



Ek eeth

appel



Lavf d



